

HOE BEÏNVLOED DIE IMPLEMENTERING VAN 'N INTERAKTIEWE SKRYFPROGRAM DIE SKRYFGEDRAG EN -STRATEGIEË VAN GRAAD TWEE- LEERDERS?

Deidrè Ann Daniels

**Tesis ingelewer ter gedeeltelike voldoening aan die vereistes
vir die graad**

Magister in die Opvoedkunde

aan die

Universiteit Stellenbosch

Studieleier: Dr R Nathanson

Desember 2015

VERKLARING VAN EGTHEID

Deur hierdie tesiselektronies in te lewer, verklaar ek dat die geheel van die werk hierin vervat, my eie, oorspronklike werk is, dat ek die alleenouteur daarvan is (behalwe in die mate uitdruklik anders aangedui), dat reproduksie en publikasie daarvan deur die Universiteit Stellenbosch nie derdepartyregte sal skend nie en dat ek dit nie vantevore, in die geheel of gedeeltelik, ter verkryging van enige kwalifikasie aangebied het nie.

Desember 2015

DATUM

Kopiereg © 2015 Universiteit Stellenbosch

Alle regte voorbehou

ERKENNINGS

My opregte dank en waardering gaan aan:

- my Hemelse Vader, wat alles moontlik gemaak het;
- dr. Renee Nathanson, my studieleier en mentor, vir haar leiding, advies, geduld en volgehoue motivering. Sonder haar waardevolle hulp sou hierdie tesis nooit die lig gesien het nie;
- dr. Hannie Menkveld vir die taalversorging van die tesis;
- my man, James, my steunpilaar en kritiese vriend, vir sy motivering, ondersteuning en hulp en my kinders, Curtley en Kihara, vir hulle liefde, opoffering en verdraagsaamheid gedurende my studie;
- my ouers, Mona Bailey en wyle Jakob Bailey, vir die geleenthede wat hulle geskep het en die liefde, tyd en geld wat hulle in my opvoeding belê het;
- my broers en susters vir al hul liefde, ondersteuning en geduld gedurende die tyd van my studies;
- al my kollegas en vriende, vir hulle bydrae, advies en ondersteuning gedurende my studiejare; en
- die ses leerders en hul ouers vir hulle gewillige deelname aan die studie.

Vir James, Curtley en Kihara

OPSOMMING

Hierdie studie het die invloed van die implementering van 'n intervensieprogram ten opsigte van interaktiewe skryf op die skryfgedrag en skryfstrategieë van graad twee-leerders ondersoek. Ek het spesifiek gekyk na interaktiewe skryf as benadering om leerders se skryfvermoë te verbeter.

Volgens Wood (1994:117) is die doel van die onderrig van skryf in die Grondslagfase om leerders as skrywers te help ontwikkel met die vermoë om hul gedagtes en idees in skrif te artikuleer asook die vaardighede om dit op 'n gepaste manier aan te bied deur gebruik te maak van leesbare skryfstyl, standaardspelling en puntuasie en korrekte sinskonstruksie.

Volgens navorsing gedoen deur die Weskaapse Onderwysdepartement met graad drie-leerders in die Wes-Kaap is bewys dat net ses en dertig persent van die leerders wat die taal- en wiskunde-toetsing doen, slaag (WKOD: 2006). Met die analisering van die uitslae het ek bevind dat die graad twee-leerders van ons skool sukkel met skryf. Om hierdie probleem aan te spreek en vir hierdie studie het ek besluit om op interaktiewe skryf te fokus omdat ek van mening is dat dit verskil van tradisionele skryfonderrigmetodes.

McCarrier, Pinell & Fountas (2000:4) definieer interaktiewe skryf as 'n dinamiese, geïntegreerde aksie waar die leerder aktief besig is om die deur middel van letters, woorde, en frases 'n teks te beplan en organiseer. Fountas & Pinnell (2006:440) beskryf interaktiewe skryf as 'n benadering waar jonger leerders saam met die onderwyser 'n teks skryf en ontwikkel. Die onderwyser dien as fasiliteerder terwyl die leerders die teks ontwerp, skryf en herlees.

Die navorsingsgroep bestaan uit ses graad twee-leerders wat aan 'n intervensieprogram oor interaktiewe skryf blootgestel is. Die intervensieprogram het bestaan uit 'n pretoets, 'n hulpverleningsprogram en 'n posttoets. Die data-analise het getoon dat die gemiddelde persentasies van die leerders in die posttoets in vergelyking met die pretoets 20% hoër is.

Die studie het dus aangetoon dat die skryfintervensie die ses leerders se skryfvaardigheid verbeter het.

SUMMARY

This research explored the influence of the implementation of an intervention program with regards to interactive writing as a strategy to improve writing behaviour and writing strategies of grade two learners. I specifically looked at interactive writing as a strategy to improve the writing abilities of learners.

The purpose of the teaching of writing in the Foundation Phase is to develop learners into writers with the ability to articulate their thoughts and ideas in writing and to present it in the correct way by using legible writing styles, standard spelling and punctuation and the correct grammatical construction (Wood 1994:117).

Recent research done by the Western Cape Education Department proved that only thirty six percent of grade three learners in the Western Cape can pass Language and Mathematics at a passrate of 50%. With the analyses of the results I found that the grade two learners struggled with writing. To address the problem and for this study I decided to focus on interactive writing to improve the writing abilities of grade two learners.

McCarrier, Pinell & Fountas (2000:4) define interactive writing as a dynamic, integrated action where the learner is actively busy organizing a text through letters, words and phrases. Fountas & Pinnell (2006:440) describe interactive writing as an approach where younger learners work together with the educator to write the text. The educator is the facilitator in the development of the text.

The sample group consisted of six grade two learners who were exposed to the intervention program on interactive writing. The intervention program was divided into three parts, the pre-test, the support program and the post-test. The data-analysis showed that the average percentages the six learners obtained in the two tests improved by 20%.

The study showed that the writing intervention had improved the writing abilities of the six learners through the use of interactive writing as a strategy.

LYS AFKORTINGS EN AKRONIEME

DBO	Departement van Basiese Onderwys
JNA	Jaarlikse Nasionale Assessering
KABV	Kurrikulum- en Assesseringsbeleidsverklaring
NKV	Nasionale Kurrikulumverklaring
WKOD	Wes-Kaapse Onderwysdepartement

INHOUDSOPGAWE

<i>Verklaring van egtheid</i>	<i>i</i>
<i>Erkennings</i>	<i>ii</i>
<i>Opsomming</i>	<i>iv</i>
<i>Summary</i>	<i>v</i>
<i>Lys afkortings en akronieme</i>	<i>vi</i>
<i>Inhoudsopgawe</i>	<i>vii</i>
<i>Lys tabelle</i>	<i>xii</i>
<i>Lys figure</i>	<i>xiii</i>

Hoofstuk 1

INLEIDING EN OORSIG VAN STUDIE 1

1. Inleiding	1
1.1 Agtergrond	1
1.2 Probleemstelling	1
1.3 Literatuuroorsig	2
1.4 Navorsingsmetodologie	4
1.5 Etiese oorwegings	5
1.6 Verloop van die studie	5

Hoofstuk 2

TEORETIESE OORSIG VAN INTERAKTIEWE SKRYF.....7

2.1 Inleiding	7
2.2 Agtergrond	7
2.3 Eie ervarings in my skool.....	9
2.4 Interaktiewe skryfwerk.....	9
2.4.1. Definisies van interaktiewe skryf.....	9
2.4.2. Die verskil tussen tradisionele en interaktiewe skryf.....	11
2.5 Interaktiewe skryf binne 'n teoretiese leertraamwerk.....	12
2.5.1 Behaviorisme as leerteorie.....	12
2.5.2 Sosiale aspekte van interaktiewe skryf.....	13
2.5.3 Kognitiewe aspekte van interaktiewe skryf.....	15
2.6 Implementering van die interaktiewe skryfproses	16
2.6.1 Die groepering van leerders tydens interaktiewe skryf.....	18
2.6.2 Interaktiewe skryf as deel van die kurrikulêre skryfprogram	18

2.6.3	Huislike, persoonlike en gemeenskaplike ervarings	19
2.6.3.1	Skryfwoordeskat.....	20
2.6.3.2	Leeswoordeskat	20
2.6.3.3	Bewustheid dat klanke in spraak deur middel van letters voorgestel word	21
2.6.3.4	Strategieë van interaktiewe skryf	21
2.7	Die skryfproses	23
2.7.1	Die siklus van die skryfproses	23
2.7.2	Die verantwoordelikheid van die opvoeder en leerder in die interaktiewe skryfproses	24
2.7.3	Die pligte en die teikens van die opvoeder en die leerder	25
2.8	Kontinuum van skryfontwikkeling	26
2.8.1	Stadiums van die ontwikkeling vir skryf	26
2.8.1.1	Opkomende skrywers	26
2.8.1.2	Vroeë skrywers	26
2.8.1.3	Oorgangskrywers	27
2.8.1.4	Ontwikkende skrywers.....	27
2.9	Die skryfbenadering.....	27
2.9.1	Ooreenkomste tussen skryfbenaderings	27
2.9.2	Geleidelike vrylating van verantwoordelikheid	29
2.10	Die wisselwerking tussen lees en skryf.....	29
2.11	Samevatting	30

Hoofstuk 3

METODOLOGIE EN NAVORSINGSMETODES 31

3.1	Inleiding	31
3.2	Navorsingsprobleem	31
3.3	Navorsingsparadigmas.....	33
3.4	Navorsingsontwerp	34
3.4.1	Kwantitatiewe en kwalitatiewe navorsing.....	34
3.4.2	Geskiktheid van kwalitatiewe navorsing vir huidige studie.....	35
3.5	Die gevallestudie as kwalitatiewe navorsingsbenadering.....	36
3.5.1	Definiëring van gevallestudies	36
3.5.2	Konseptualisering van my studie.....	37
3.5.3	Aksienavorsing	38
3.6	Navorsingsmetodologie	39
3.6.1	Agtergrond van die skool	39

3.6.2	Biografiese inligting van die leerders wie se vordering opgeteken word.....	40
3.6.3	Die meetinstrumente	40
3.6.4	Ontledingsmetodes	41
3.6.5	Die intervensieprogram se skedule	41
3.6.6	Pre-evaluering.....	41
3.6.7	Hulpverleningsprogram	41
3.6.8	Post-evaluering	42
3.6.9	My refleksie en lesplanne	42
3.7	Etiese oorwegings	43
3.7.1	Ingeligte toestemming	43
3.7.2	Vertroulikheid.....	44
3.7.3	Betroubaarheid.....	44
3.7.4	Geldigheid	44
3.8	Opsomming.....	44

Hoofstuk 4

ANALISE EN INTERPRETASIE VAN DATA 46

4.1	Inleiding	46
4.2	Doel van die studie	46
4.3	Die aanbieding van die intervensieprogram	47
4.3.1	Geletterdheidsomgewing van leer in die klaskamer voor en na die implementering van die interaktiewe skryfprogram	47
4.3.2	Die skryfles voor die implementering van die interaktiewe skryfprogram	47
4.3.3	Die interaktiewe skryfles	48
4.3.4	Bespreking van verskille tussen die tradisionele skryfles en die skryfles tydens die interaktiewe skryfsessie	51
4.4	Kwantitatiewe en kwalitatiewe data van die leerders	52
4.4.1	Interpretasie van die kwantitatiewe data.....	52
4.4.2	Interpretasie van die kwalitatiewe data	54
4.5	Resultate van my selfevaluering	57
4.5.1	Materiale: My doel was om al die nodige beskikbare materiale te bekom, te organiseer en te gebruik gedurende die les.	57
4.5.2	Lesbeplanning: My doel was om die les goed te beplan sodat die leerders die roetine kon demonstreer en ek alle onderrigprosedures in plek kon hê (die regte volgorde).....	57

4.5.3	Betrokkenheid: My doel was om die leerders se aandag te behou regdeur die les.....	57
4.5.4	Pas: My doel was om die interaktiewe boodskap vlotoor te dra en om die les teen die regte pas te laat geskied.....	58
4.5.5	Komponeer: My doel was om individuele idees te ontdek, om toe te laat dat die leerders ooreenstemoor `n groepkomposisie en hulle lei om die komposisie bekwaam te ontwikkel sodat die materiale `n reeks van taal en woordeskat kan bevat.....	58
4.5.6	Konstruksie: My doel was om die leerders betrokke te kry by die produksie van die inhoud van die boodskap met spesifieke aandag aan die betekenis van letters, woorde en puntuasie..	58
4.5.7	Onderrigbesluite: My doel was om leerders te bemagtig om goeie skrywers te wees wat die geskrewe taal korrek gebruik.	59
4.5.8	Teks: My doel was om interaktiewe skryf te gebruik as `n hulpmiddel om leerders te help om die teks te verstaan, te lees en daaroor te kan skryf..	59
4.5.9	Samevatting..	59
4.5.9.1	My eie insigte.....	59
4.5.9.2	My kollega se insigte oor leerders se kennis na die implementering van die skryfproses.....	60
4.6	Opsomming.....	60

Hoofstuk 5

BEVINDINGS, GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS 61

5.1	Inleiding	61
5.2	Indeling van die hoofstukke.....	61
5.3	Opsomming van die kernbevindings	62
5.3.1	Bevindings	62
5.3.1.1	Taalryke omgewing.....	62
5.3.1.2	Aaneenlopende tekste.....	63
5.3.1.3	Leerstrategieë	63
5.3.1.4	Leergeoriënteerde instruksies wat leerders aanmoedig.....	63
5.3.1.5	Meer buigbare kurrikulum	63
5.4	Gevolgtrekkings.....	64
5.4.1	Leerders	64
5.4.2	Onderwysers	64
5.5	Aanbevelings vir verdere ondersoek.....	64
5.6	Beperkinge van die studie	65
5.7	Slot	65

Bibliografie.....	67
Bylae A: WKOD-toets.....	72
Bylae B1: Diktaat van 'n sin	73
Bylae B2: Skryf van 'n storie	74
Bylae B3: Observasieblad vir die skryf van 'n	75
Bylae B4: Observasieblad vir die skryf van 'n storie	76
Bylae C: Afskrif van die navorser se aansoek om navorsing te doen	77
Bylae D: Afskrif van toestemming van die Wes-Kaapse Onderwysdepartement om navorsing in skole te mag doen	80
Bylae E: Afskrif van aansoek by skool om deel te mag neem aan die navorsing.....	82
Bylae F: Aansoek by etiekkomitee van die Universiteit Stellenbosch om navorsing te mag doen.....	83
Bylae G: Voorbeelde van klaskameraktiwiteite	92

LYS TABELLE

Tabel 2.1	Skool X se prestasie in die nasionale sistemiese assessering vir graad 3	8
Tabel 2.2	Die onderrig – aanspoor – vaslêsiklus.....	23
Tabel 2.3	Pligte van die opvoeder en die leerder tydens die interaktiewe skryfproses..	24
Tabel 2.4	Die teikens van die opvoeder en die maniere hoe leerders dit kan bereik	25
Tabel 2.5	Ooreenkoms tussen skryfbenaderings.....	28
Tabel 3.1	Skool X se gemiddelde persentasies vir Graad 3 Taal, in komponente getoets (2013) – WKOD se sistemiese assessering.....	32
Tabel 3.2	Skool X se graad 2B-uitslae vir Kreatiewe Skryf vir 2013.....	33
Tabel 3.3	Kenmerke van kwantitatiewe en kwalitatiewe navorsing	35
Tabel 3.4	Groepering van leerders in teikengroep	42
Tabel 4.1	Voorbeeld van interaktiewe lesaanbieding vir ‘n graad twee-klas	48
Tabel 4.2	Die verloop van die interaktiewe les en die onderliggende beginsels.....	50

LYS FIGURE

Figuur 2.1	Die siklus van skryf.....	23
Figuur 2.2	Verantwoordelikheid van die onderwyser.....	29
Figuur 3.1	McKernan se model van aksienavorsing.....	39
Figuur 4.1	Resultate van die teikengroep se voor- en natoetse vir die diktaat van `n sin...52	
Figuur 4.2	Resultate van die teikengroep se voor- en natoetse oor die skryf van `n storie	53
Figuur 4.3	Resultate van die teikengroep se voor- en natoetse oor die WKOD se formele assesseringstake (FATe)	30

Hoofstuk 1

INLEIDING EN OORSIG VAN STUDIE

1. INLEIDING

Leerders in die Grondslagfase (graad R tot graad 3) in baie Suid-Afrikaanse skole se skryfwerk is nie op standaard nie. Tydens navorsing wat deur die Wes-Kaapse Onderwysdepartement gedoen is oor die graad drie-leerders in die Wes-Kaap, is bevind dat net ses en dertig persent van die leerders wat aan die nasionale sistemiese assessering deelgeneem het, geslaag het (WKOD: 2012). In die skool waar ek onderrig gee, is die omvang van die probleem van so 'n aard dat leerders groot probleme ervaar om op graadvlak te skryf.

1.1 AGTERGROND

In die graad twee-klas wat ek onderrig, het ek oor die afgelope twee jaar ondervind dat die leerders agterstande toon in skryf, leeswoordeskat en die identifisering van klanke in woorde. Dit het my laat dink oor my onderrigmetode. Voordat ek met my navorsing begin het, het my metode om skryf te onderrig die volgende behels: Ek neem die voortou om met die hulp van die leerders sinne te formuleer en dit op die bord te skryf. Daarna kopieer hulle dit. Die eindresultaat is dat die leerders nie hulle eie inisiatief gebruik nie en in passiewe leerders verander. Hulle toon nie waagmoed nie, verloor belangstelling en sien hulself nie as skrywers nie.

Dit is hoekom ek dit nodig geag het om 'n interaktiewe skryfprogram in my klas te implementeer. Leerders wat vroeg reeds begin leer om te skryf se lees verbeter omdat lees en skryf wederkerige prosesse is (Clay, 1991; McCarrier, Fountas & Pinnell, 2000; Rodgers, 2008). Hulle ontdek self die verhouding tussen die hoor van woorde en die skryf daarvan. Allington & Gabriel (2012:10) wys daarop dat skryf 'n modaliteit is wat leerders die geleentheid bied om outentieke leesstrategieë te oefen.

1.2 PROBLEEMSTELLING

'n Kernbevinding in opvoedkunde is dat kinders nie genoeg geleentheid gegee word om aaneenlopend te skryf nie (Allington & Gabriel, 2012). In baie van Suid-Afrika se primêre

skole is die omvang van die probleem uiters groot omdat die leerders se lees- en skryfontwikkeling nie naasteby op standaard is nie. Oor die algemeen fokus onderwysers in Suid-Afrikaanse skole sterk daarop om leerders se lees te verbeter. Leesonderrig gaan dikwels daarvan uit dat leerders wat sukkel met lees, eers moet leer lees voordat hulle kan leer skryf (Rodgers, 2008).

Rodgers (2008:185) wys daarop dat die skryfproses, eerder as die leesproses, leerders leer om die eerste konneksies tussen gesproke taal en letters te maak. Skryf speel 'n kritieke rol in beide leerders se lees- en skryfontwikkeling. Die implikasie hiervan is dat skryf in die Grondslagfase voorkeur bo lees behoort te kry (Rodgers, 2008:185). Ongelukkig word skryf dikwels in die Grondslagfase afgeskeep omdat baie onderwysers steeds hou by 'n bekende volgorde van Geletterheidsonderrig, naamlik dat leerders eers moet leer klank, dan leer lees en dan leer skryf.

Met my studie beoog ek om die skryfontwikkeling van graad twee-leerders, wat deelneem aan interaktiewe skryfintervensie in klaskamerverband, te ondersoek.

Hoofvraag: *Hoe beïnvloed die implementering van 'n interaktiewe skryfprogram die skryfgedrag en -strategieë van graad twee-leerders?*

Subvrae:

- (a) Watter vordering toon die leerders vanaf die begin van die jaar tot die einde van die jaar ten opsigte van **1) skryfwerk 2) fonologiese bewustheid, nl dat klanke (foneme) in spraak deur middel van letters en lettergrepe voorgestel kan word en dat 'n foneem uit meer as een letter kan bestaan, en 3) die WKOD se formele skryfassessering.**
- (b) Hoe dra selfrefleksie ten opsigte van my onderrigstyl by tot my professionele ontwikkeling?

1.3 LITERATUUROORSIG

McCarrier, Pinnell & Fountas (2000:4) beskryf interaktiewe skryf as 'n leerryke konteks waarin die ondewyser en die kind die pen deel om saam 'n onafgebroke teks te vorm of 'n aaneenlopende boodskap oor te dra. Die fokus val op die skep van 'n betekenisvolle boodskap. Wanneer leerders skryf oor 'n onderwerp wat vir hulle sin maak, leer hulle om letterpatrone en woorde te gebruik wat ander lesers sal herken, want dit is hoe idees oorgedra word. Hulle leer om taalstruktuur en konvensies soos puntuasie te gebruik sodat hulle hul boodskap duidelik kan oordra en hulle leer om idees te organiseer sodat hulle lesers die

boodskap kan verstaan. Hulle ontdek dus dat die werklike doel van skryf kommunikasie is (Allington & Gabriel, 2012).

Die onderwyser deel die pen met die leerders en ondersteun hulle verder deur middel van dialoog en demonstrasies. Sodoende kry kinders die geleentheid om sonder druk te fokus op die aanwending en die bemeestering van die teks (McCarrier, Fountas & Pinnel 2000:4). Kinders leer ook om hulle gesproke taal as 'n hulpmiddel vir skryf te gebruik. Die konstruksie-element van interaktiewe skryf is spesifiek om die leerders te help om die klanke in woorde te hoor en dit te verbind met die skryf van die grafiese simbole (McCarrier, Fountas & Pinnell, 2000:231). Tydens hierdie prosesse raak die leerders dus bewus daarvan dat die foneme in hulle spraak neergeskryf kan word. Hulle leer ook dat foneme sekere posisies in woorde aanneem. Sodoende ontwikkel leerders die kundigheid hoe om met woorde te werk, dit korrek te kan skryf asook die betekenis van baie woorde wat hulle woordeskat uitbrei. Om effektief te skryf benodig leerders 'n wye woordeskat. Hulle kan die spelling van woorde aanleer deur die woordmuur te gebruik en ook 'n woordeboek waar nodig. Tydens die skryfprosesse raak die leerders ook nou bewus van die toepaslike taalgebruik.

Interaktiewe skryf kan gebruik word om leerders te help ontwikkel tot hulle volle potensiaal. Jong leerders se aandagspan is gewoonlik kort. Hulle is aanvanklik entoesiasties, maar kan nie 'n langtermyn doel in die oog hou nie en raak gou verveeld. Daarom kan die onderwyser interaktiewe skryf gebruik om die leerder se nuuskierigheid te prikkel en om hulle te motiveer om te skryf. Jong leerders het nog nie geleer om hulle werk te beplan nie. Interaktiewe skryfsessies bied die onderwyser die geleentheid om hierdie vaardighede stelselmatig vir die leerders aan te leer.

Deur die implementering van die interaktiewe skryfproses kan leerders aangemoedig word om hul denkstrategieë te gebruik om van hulle onafhanklike lesers en skrywers te maak deur middel van die ontwikkeling van selfhelpstrategieë (McCarrier, Fountas & Pinnell, 2000:4). Die leerders word gehelp om onbekende woorde te ontleed (bv. letterklank-kombinasies, lettergrepe, voor- en agtervoegsels) om sodoende 'n korrekte boodskap te kan skryf. Die herlees van die boodskap dra daartoe by dat die leser die betekenis van die boodskap in gedagte hou. Dit vervul terselfdertyd 'n moniteringsfunksie omdat dit die leser kans gee en om foute te verbeter indien nodig.

Interaktiewe skryf kan net suksesvol wees as daar daadwerklike pogings aangewend word om die prosesse interessant te hou, soos deur die daaglikse lees van opwindende stories wat

opgevolg word met relevante skryfaktiwiteite. `n Verskeidenheid tekse, soos etikette, bedankingskaartjies, resepte, stories, gediggies kan gebruik word om leerders bloot te stel aan verskillende style en tekste. Tydens die aanbieding van die interaktiewe skryflesse ervaar die leerder dat hy of sy ondersteun en gelei word. Almal neem deel aan die implementering van die skryfproses. Daar word samesyn en vreugde ervaar soos die teks betekenis aanneem. Die leerders ontwikkel die gevoel dat hulle kan skryf sonder die druk om te veel aandag te vestig op die taalstruktuur. Verskeie aktiwiteite soos `n inkopielys, advertensies en kalenders word gebruik om leerders se belangstelling te prikkel en te behou. Die interaktiewe skryfproses kan gesien word as `n groeiproses vanaf die voorskoolse beginnerskrywer tot ontwikkelde, bekwame skrywers.

Uit die literatuurstudie is dit duidelik watter waarde interaktiewe skryf vir lees en skryf het. Gevolglik behoort meer onderwysers dit te gebruik.

1.4 NAVORSINGSMETODOLOGIE

In Hoofstuk drie beskryf ek `n gevallestudie-navorsingsontwerp wat `n interaktiewe skryfintervensieprogram met graad twee-leerders benut. Die intervensie is gebaseer op `n relevante literatuurstudie en op teoreties-gegronde beginsels.

Ek het nie-eksperimentele metodes gebruik om kwalitatiewe en kwantitatiewe data in te samel. Ek het kwalitatiewe data verkry uit die beskrywings van kinders se lees en skryfstrategieë en van my selfrefleksie en joernaalinskrywings oor my onderrigstyl. Kwantitatiewe data is verkry uit die pretoetse en die posttoetse asook uit data van leerders se vordering in assesseringstake. My doel was om die pretoetsdata met die posttoetsdata te vergelyk.

My navorsingsgroep het bestaan uit ses leerders uit my klas wie se vordering ek opgeteken het. Ek het my hele klas aan die implementering van die interaktiewe skryfprogram blootgestel, maar weens tydsbeperking het ek slegs die ses leerders in die navorsingsgroep se vordering opgeteken ten opsigte van die pretoets, tydens die implementering van die skryfprogram en die posttoets (sien 2.3). Om vir my `n oorsig te gee van die leerders in my klas se skryfvermoëns, het ek die ses leerders as volg gekies: drie leerders uit die swak groep en drie leerders uit `n sterker groep.

Ek het dié program geïmplementeer oor `n tydperk van drie maande. Die interaktiewe skryfproses het ek vir vyftien minute per dag drie dae per week toegepas.

Die meetinstrumente wat ek gebruik het om die ses kinders in my navorsingsgroep te toets was drie assesseringsgeleenthede wat deur Clay (2002) se teorieë ondersteun word (sien 4.4.1). Verder het ek steekproewe versamel van die leerders se klaswerk vir die hele intervensieperiode. Die proses van datakollektering by die onderwyser was selfrefleksie (sien 4.5) asook my eie insigte (sien 4.6.1) voor en na die implementering van die interaktiewe skryfprogram oor my onderrigstyl.

1.5 ETIESE OORWEGINGS

Die navorser het skriftelike aansoek gedoen by die WKOD (sien Bylae D), die prinsipaal van die skool (sien Bylae C), asook die ouers van die betrokke leerders en die leerders self by die skool wat aan die intervensie deelgeneem het. Alvorens hierdie studie 'n aanvang geneem het, het ek etiese klaring van die etiese komitee van die Universiteit Stellenbosch (sien Bylae F) gekry.

1.6 VERLOOP VAN DIE HOOFSTUKKE

In Hoofstuk 2 fokus ek op die konseptualisering van interaktiewe skryf. Ek beoog om deur middel van literatuur aan te toon dat hierdie konsep as belangrik geag behoort te word en dat dit 'n komponent van taal is wat 'n beduidende rol speel om leerders se algemene skryf- en taalvaardighede te verbeter. Ek het ook gekyk na die implikasies wat dit vir die leerders inhoud wat 'n gestruktureerde interaktiewe skryfprogram volg en die impak wat dit het op die verbetering van die leerders se skryfvaardighede. Ten einde hierdie uitgangspunte te staaf, gee ek 'n oorsig van verskeie navorsers se konseptualisering van interaktiewe skryf.

Die navorsingsontwerp word in hoofstuk 3 bespreek. Literatuur word gebruik om begrippe te verklaar soos kwalitatiewe navorsing: die definisie, kenmerke, prosedures; die doel van die navorsing en die verskillende rolspelers betrokke by die kwalitatiewe navorsing. Die literatuurstudie bied ook 'n oorsig oor die gepastheid van die gevallestudie as navorsingsmetode binne die kwalitatiewe interpreterende raamwerk.

In Hoofstuk 4 word 'n analise van die data wat na aanleiding van die intervensieprogram gegenereer is, bespreek. Daarna volg 'n interpretasie van die geanaliseerde data met die doel om die ervaring van die leerders wat deelgeneem het aan die intervensieprogram beter te begryp. Daar word ook besin oor my eie ervaringe as onderwyser.

In Hoofstuk 5 word die bevindings, gevolgtrekkings en aanbevelings beskryf en aanbevelings vir toekomstige navorsing gemaak.

Hoofstuk 2

TEORETIESE OORSIG VAN INTERAKTIEWE SKRYF

2.1 INLEIDING

In hierdie hoofstuk gaan ek op die konseptualisering van interaktiewe skryf fokus. In die literatuur word beskryf dat hierdie konsep belangrik is en dat dit 'n komponent van taalonderrig is wat 'n beduidende rol speel om leerders se algemene skryfvaardighede te verbeter. Ek gaan verder bespreek watter voordele interaktiewe skryfprogram aan die leerders bied asook watter impak die skryfprogram het op die verbetering van die leerders se skryfvaardighede. Ten einde hierdie uitgangspunte te staaf, word 'n oorsig gegee van verskeie navorsers se konseptualisering van interaktiewe skryf.

2.2 AGTERGROND

Vir die afgelope paar jaar word daar baie druk geplaas deur die Onderwysdepartement op skole om hulle Geletterdheids- en Gesyferdheidsuitslae te verbeter. Verskeie programme, bestaande uit verskillende strategieë, is geloods om dié doel te bereik. Die Wes-Kaapse Onderwysdepartement (WKOD) het in 2006 die provinsiale Geletterdheids- en Gesyferdheidsstrategieë (2006-2016) bekend gestel (WKOD, 2006) met die doel om 'n versterkte, gekoördineerde en volhoubare benadering tot lees- en syferonderrig daar te stel.

Die WKOD het die READ Centre ('n diensverskaffer) aangestel om die provinsiale Geletterdheids- en Gesyferdheidsstrategieë uit te rol. READ was daarvoor verantwoordelik om onderwysers op te lei in die Gebalanseerde Taalbenadering. Die opleiding het bestaan uit 'n weeklange opleidingsessie vir onderwysers. Dit is opgevolg deur klaskamergebaseerde monitering, ondersteuning en opleiding.

My belang by hierdie studie is gegrond op die feit dat ek 'n graad twee-onderwyser is aan 'n laerskool wie se uitslae ten opsigte van die provinsiale en nasionale assessering wisselvallig is, wat daarop dui dat die skool 'n onderpresterende skool is. Ek neem daagliks waar hoe leerders sukkel met lees en skryf en daarom wil ek my studie akademies grond.

Ek is die Departementshoof van die Grondslagfase en word gekonfronteer met die feit dat die skool onbevredigende uitslae in die sistemiese toetse behaal. Benewens voorafgenoemde is ek verantwoordelik vir die monitering en moderering van effektiewe kurrikulumimplementering, kurrikulumlewering en volhoubare kurrikulumontwikkeling. Die assesseringsuitslae word in personeelvergaderings bespreek, in die fasevergaderings van die grondslagfase-onderwysers geanaliseer, ontleed en 'n plan opgestel om die uitslae te verbeter.

Dit is volgens die uitslae (sien Tabel 2.1) duidelik dat dit belangrik is dat ondersoek ingestel word oor wat interaktiewe skryfwerk is en hoe 'n gestruktureerde interaktiewe skryfprogram leerders met swak taalvaardighede kan help.

Tabel 2.1 Skool X se prestasie in die nasionale sistemiese assessering vir graad 3

Sistemiese assessering	Taal 2012	Taal 2013
WKOD se sistemiese assessering: slaagpersentasie	36.8 %	28.6%

Bostaande Tabel verteenwoordig die graad drie-uitslae. Die nasionale sistemiese assessering vind slegs in graad drie plaas, aangesien dit die einde is van die Grondslagfase. Die graad twee-leerders word dus nie onderwerp aan enige van dié tipe toetse nie. Ek was gevolglik verplig om graad drie se uitslae te gebruik vir hierdie analise. Volgens bostaande tabel is dit duidelik dat Skool X se graad drie-leerders 'n groot probleem gehad het ten opsigte van Taal. Die WKOD-sistemiese assessering toon dat in 2012 slegs 36,8% van die graad drie-leerders die toets geslaag het. In 2013 het slegs 28,6% van die graad drie-leerders die sistemiese assesseringstoets geslaag. Dit beteken dat 71,4% van die leerders minder as die slaagsyfer van 50% behaal het.

Tydens die ontleding van die uitslae van die WKOD-sistemiese assessering is bevind dat die graad drie-leerders in ons skool 'n probleem ondervind om aaneenlopend en skeppend oor 'n onderwerp te skryf. Na aanleiding van die swak uitslae in die skryfafdeling van die taaltoetse het ek besluit om 'n interaktiewe skryfprogram in graad twee te implementeer. Ek gaan daarop fokus om die leerders deur middel van die interaktiewe skryfprogram en met die hulp en ondersteuning van die onderwyser meer ervare skrywers te laat word.

2.3 EIE ERVARINGS IN MY SKOOL

Die leerders se leesvermoë is op standaard volgens die nasionale koderingstelsel ten opsigte van individuele leesstukke, stories of geskrewe teks. Hulle woordherkenning en spelling is ook op standaard. Die probleem is dat die leerders nie volhoubaar en samehangend oor 'n onderwerp kan skryf nie, maw hulle kan nie 'n kreatiewe storie of 'n verslag oor 'n onderwerp skep en skryf nie. My gevolgtrekking is dat die leerders nie oor die nodige agtergrondkennis en strategieë beskik om verbeeldingryk te wees nie en dat hulle nie geleer word om kreatief te dink nie.

Die skryfproses in my klas het voor die intervensie daaruit bestaan dat ek die leerders 'n onderwerp gee en dan met hulle oor die onderwerp praat. Ek formuleer relevante sinne en skryf dit op die bord en die leerders skryf dit oor in hulle boeke. Myns insiens bied hierdie manier van onderrig nie voldoende ondersteuning aan die leerders nie en gee dit hulle ook nie die geleentheid om oor hulle eie idees en gevoelens te skryf nie. Dit was vir my belangrik om na te vors wat ander onderwysers se bevinding is ten opsigte van 'n interaktiewe skryfprogram. Dit is teen hierdie agtergrond dat ek hierdie studie oor die impak wat 'n interaktiewe skryfprogram op graad twee-leerders se skryfvaardighede het, geloods het. In die volgende afdelings bespreek ek interaktiewe skryf en verduidelik ek hoe dit verskil van die tradisionele metodes wat ons skool gevolg het.

2.4 INTERAKTIEWE SKRYF

Ek verskaf eers verskeie navorsers se definisies van interaktiewe skryf. Daarna bespreek ek die verskille tussen die tradisionele en interaktiewe skryfbenaderings.

2.4.1 Definisies van interaktiewe skryf

McCarrier, Pinnell & Fountas (2000:59) beskryf interaktiewe skryf as 'n proses waarin die onderwyser en leerders saam werk om 'n gesamentlike teks te skep wat gebaseer is op die leerders se alledaagse ondervindinge. Die teks kan oor enige onderwerp handel en kan geïntegreer wees met ander vakke, insluitende Wiskunde, Wetenskap en Lewensvaardighede. Dit sluit ook leerders se sieninge in van boeke wat hulle gelees het.

McCarrier, Pinnell & Fountas (2000:4) verwys na interaktiewe skryf as 'n dinamiese, geïntegreerde aksie met 'n instruksionele verband tussen die onderwyser en die leerder. Die pen word letterlik en figuurlik gedeel. Die leerder is aktief besig om deur middel van letters,

woorde en frases 'n teks te beplan en te organiseer. Clay (1991) deel hierdie siening en verwys na leerders as aktiewe samestellers van hulle eie geletterdheidswêreld. Deur aktiewe deelname groei die leerders se selfvertroue en neem hulle beheer oor hulle vaardighede.

Button, Johnson & Ferguson (1996:446) verduidelik dat interaktiewe skryf voorsien in onderwysers se behoefte om betrokke te wees by die effektiewe geletterdheidsinstruksies, nie net deur geïsoleerde vaardigheidslesse nie, maar veral binne die raamwerk vir die skep van tekste wat persoonlike en kollektiewe betekenis bevat.

Fountas & Pinnell (2006:440) omskryf interaktiewe skryf verder as 'n benadering waar jonger leerders saam met die onderwyser in die teks deel deurdát dat die onderwyser die leerder na die esel nooi om byvoegings tot die storie te maak. Die onderwyser bied sodoende 'n ryk leergeleentheid aan die leerders en gee hulle leiding terwyl die leerders die teks ontwerp en skep. Almal deel sodoende in die skryfproses deur die teks te ontwikkel, saam te skryf, saam te lees en die teks te redigeer. Dit skep dus 'n omgewing waar almal op 'n gemaklike, ontspanne manier met mekaar kan kommunikeer.

Een van die belangrike kenmerkende definisies van interaktiewe skryf is dat interaktiewe skryf die leerder help om 'n dinamiese netwerk van kognitiewe strategieë te ontwikkel wat hulle in staat stel om informasie uit verskillende bronne te integreer (Clay, 1991:328). So kan 'n leerder byvoorbeeld die visuele en sintaktiese informasie in 'n teks gebruik om betekenis te monitor. Interaktiewe skryf bied aan leerders die geleentheid om idees te vorm oor hoe die taalsisteem werk en om hulle hipoteses in die praktyk uit te toets en te verfyn (Clay, 2001).

Volgens Swartz (2001) is interaktiewe skryf 'n effektiewe proses om jonger leerders te leer skryf. Dit vind plaas in 'n een-tot-een-les met 'n leerder of 'n klein groepie leerders. Die doel van die prosedure is dat die leerder leer skryf met die hulp en leiding van die onderwyser. Leerders se begrip van die skryfproses, die verskillende funksies van geskrewe taal en die leerders se kennis van letter-klank-kombinasies en woordkennis brei op so 'n manier uit.

Bostaande definisies impliseer dat interaktiewe skryf 'n komplekse proses is en dat 'n verskeidenheid bronne en strategieë gebruik behoort te word om skryf te ontwikkel. Eerstens word daar gefokus op die verband tussen praat, lees en skryf en op die beplanning van 'n boodskap. Tweedens gaan dit daaroor hoe die skryf van die teks gedeel word. Derdens word die leerders tydens die saamskryfproses genooi om deel te wees van die onderhandelingsproses. My mening is dat deur die aktiewe deelname van die leerders aan die

skryfproses, ontwikkel hulle taal- en geletterdheidsvaardighede en daardeur neem hulle selfvertroue toe. Die leerders neem beheer van die skryfproses soos hulle betekenis aan die tekste gee. Die gevolg is 'n gesonde onderwyser-leerder-verhouding wat die sukses van die skryfproses verseker omdat die onderwyser 'n rolmodel is vir die leerders.

2.4.2. Die verskil tussen tradisionele skryf en interaktiewe skryf

Die verskil tussen tradisionele skryf en interaktiewe skryf word binne 'n teoretiese raamwerk beskryf.

In die interaktiewe skryfklaskamer nooi die onderwyser die leerders uit om stories te bespreek en te sê wat hulle daarvan dink. Die leerders word aangemoedig om te praat, te observeer, te dink en redeneer en te wonder oor onderwerpe wat vir hulle interessant is. Die rede hiervoor is dat leerders lank voordat hulle skool toe kom blootstelling kry aan insiggewende hulpbronne, sowel by die huis as in die gemeenskap; dit prikkel hulle nuuskierigheid (McCarrier, Pinnell & Fountas, 2011).

Hierdie nuuskierigheid oor geletterdheid en ook leerders se natuurlike belangstelling, verwerf die leerder 'n sisteem van gesproke taal. Deur gesproke taal te verbind aan simbole en tekens verbreed dit die leerder se taalsisteem sodanig dat dit hom of haar in staat stel om aan die vereistes van die kurrikulum te voldoen. In die plek van die huidige rigiede kurrikulum behoort leerders voorsien te word van kindgesentreerde geletterdheidsondervinding. Geleenthede moet geskep word wat leerders die geleentheid gee om vir verskeie redes en vir verskillende gehore te skryf.

Tydens die tradisionele skryfproses is die onderwyser die skriba. Die onderwyser neem die voortou en gee instruksies en skryf self om sodoende die proses te modelleer. Die leerders is net waarnemers en neem nie aktief deel aan die skryfproses nie. Die proses word dus geforseer. Die leerders is aanhoorders en die passiewe deelname veroorsaak dat die leerders belangstelling verloor (sien 2.3).

Button (1992) beklemtoon dat interaktiewe skryf veral verskil van tradisionele skryf deurdat die onderwyser tydens interaktiewe skryf die leerders 'n meer aktiewe rol gee deur hulle die pen te laat deel. Die leerders vervul ook 'n meer prominente rol deurdat hulle al die tegnieke en vaardighede wat hulle aangeleer het, gebruik. Tydens interaktiewe skryfproses is die onderwyser en die leerders die skribas aangesien die skryfproses gedeel word. Almal is dus betrokke en 'n meer aktiewe deelname word verseker. Die modellering van die skryfproses

deur die onderwyser gaan gepaard met die korrekte houding, proses, demonstrasies en die liefde vir skryf. As daar geen passie by die onderwyser is nie, kan leerders se liefde vir skryf onderdruk word. Die teks word ook herhaaldelik herlees om seker te maak dat skrywers die boodskap onthou en die inhoud korrek weergegee is. By tradisionele skryfonderrig is die onderwyser die skrywer. Daar word gevolglik aanvaar dat die taalgebruik korrek is. Die leerders word ook nie aanmoediging om die teks te herlees nie en om die boodskap korrek oor te dra nie.

Die interaktiewe skryfbenadering beteken dat die onderwyser die leerders uitnooi om hul ondervindings en stories te bespreek, hul omgewings te verken en om deur middel van praat en skryf hulle denke met ander te deel. Skool is dus nie net 'n plek waar kennis van een persoon na 'n ander oorgedra word nie, maar 'n plek waar kinders leer hoe om te leer en hoe om die taalsisteem te gebruik en te verstaan (McCarrier, Pinnell & Fountas, 2011). Die onderwyser kan hiermee help deur kinders te ondersteun om hulle kennis van hulle gesproke taal as hulpmiddel vir die skryfproses te gebruik (Clay, 2002).

Interaktiewe skryf verskil ook van tradisionele skryf omdat die leerders letter-klank-kombinasies binne 'n holistiese konteks aanleer. Tydens interaktiewe skryf leer kinders om klanke in hulle eie spraak te hoor, te ontleed en neer te skryf. Die vermoë om klanke in woorde te hoor en te ontleed is 'n vroeë strategie wat die leerder tydens interaktiewe skryf gebruik om vorm aan die betekenis van woorde en sinne te gee. Die voordeel hiervan is dat leerders vinnig die verband tussen praat, skryf en lees verstaan (McCarrier et al, 2000:4) en nie net die letters en klankkombinasies memoriseer nie. Die onderwyser kan leerders ondersteun deur hulle aan te moedig om hulle kennis van hulle gesproke taal as hulpmiddel vir skryf te gebruik (Clay, 2002).

2.5 INTERAKTIEWE SKRYF BINNE 'N TEORETIESE LEERRAAMWERK

Hornsby (2000:8) beweer dat leerders nie passiewe absorbeerders is van alles rondom hulle nie, maar dat hulle in interaksie is met die omgewing en betrokke is by die komplekse formulering en herformulering van simbole en tekens rondom hulle. My teorie is gegrond op die behavioristiese benadering.

2.5.1 Behaviorisme as leerteorie

Bandura (1977) verduidelik dat behaviorisme die teorie is waar leer plaasvind deur waarneming van wat gedoen word en wat plaasvind. Daar word ook beklemtoon dat mense

aktief is deurdat hulle informasie proses. Dié proses fokus op die verhouding tussen die gedrag en die gevolge van die gedrag. Die beroemde “bobo doll experiment” bevestig dat leerders die mense rondom hulle observeer en hulle gedrag naboots (Bandura, 1961). Hierdie nabootsing van die gedrag kan die leerders positief beïnvloed, byvoorbeeld as hulle tydens interaktiewe skryfsessies die goeie skryfgedrag van ervare skrywers naboots. Nabootsing leer die leerders dus om waar te neem; daardeur word hulle denke geprikkel en leer hulle om onafhanklik te dink.

As die onderwyser die leerder voldoende wil ondersteun tydens die ontwikkeling van selfstandige denke behoort die onderwyser stelselmatig sy of haar ondersteuning te verminder. Hierdeur word leerders gehelp om in ’n onafhanklike skrywer te ontwikkel (Hornsby, 2000:11). Aangesien interaktiewe skryf ’n benadering is wat leerders deur sosiale interaksie en samewerking tot onafhanklike denke lei, word die sosiale aspekte van interaktiewe skryf volgende bespreek (Cox, 2014).

2.5.2 Sosiale aspekte van interaktiewe skryf

Die mens word as sosiale wese beskou en deur hierdie vaardighede te ondersteun en uit te bou versterk dit ’n leerder se kanse om suksesvol te wees op skool (Lyons, 2003). Die vaardighede wat ’n basis vorm vir effektiewe persoonlike ontwikkeling is: selfbewustheid, sosiale bewustheid, selfbestuur, goeie verhoudings en besluitneming. Selfbewustheid bestaan uit die bewus wees van jou eie vermoë en die besit van ’n goeie selfbeeld. In die konteks van interaktiewe skryf behoort die onderwyser te poog om leerders se beeld van hulself as lesers en skrywers te versterk. Sosiale bewustheid gaan oor die begryp van wat ander oor jou voel en dink en selfbestuur is die vermoë om jou emosies so te beheer dat dit nie ’n impak het op jou werketiek nie. Aangesien die skool ’n plek is waar mense leer saamwerk, speel en gesels, het die skool ’n sterk invloed op leerders se sosiale en emosionele ontwikkeling. Goeie verhoudings moet gebou word en moet berus op goeie kommunikasie en samesyn sodat sosiale druk hanteer kan word. Vygotsky (1978) se mening is dat die leerder sy of haar sone van onmiddellike ontwikkeling gebruik om in te werk. Dit beteken dat die leerder se ontwikkeling plaasvind vanaf die beginnersvlak en afhanklikheid tot by mees bekwame vaardigheidsvlak en onafhanklikheid. Vir die suksesvolle ontwikkeling deur hierdie fases is die ondersteuning van die onderwyser of ervare persone nodig.

’n Interaktiewe klaskamer is ’n sosiale omgewing waarbinne leerders leer om mekaar te verstaan en te respekteer. Hierdie klaskamerervarings vorm die basis van leerders se sieninge

en verwagtinge oor wat dit beteken om te lees en te skryf. Hulle behoort te leer dat lees en skryf waardevolle vaardighede is wat gebruik kan word om hulle emosies te beskryf en hulle doelwitte te bereik (McCarrier, Pinnell & Fountas, 2011:20-21). Skryf is dus onder andere 'n proses waardeur leerders herinneringe bou en gedagtes kommunikeer.

Volgens Spence (2008:8) behoort skole gesien te word as die hoofenjin in sosiale verandering omdat die skole die daarstelling van waardes in die gemeenskap vestig en dus 'n verandering kan bewerkstellig. Die onderwysers behoort die dryfkrag te wees om leerders te motiveer om te leer.

McCarrier (2000:4) en Dorn & Soffas (2001:2) beskryf die sosiale aspekte van skryf soos volg: die leerders is die bewonderaars van die mens wat 'n pen vashou en daardeur lewe gee aan 'n simbool, woord, prent of 'n verskynsel. Elke leerder hunker daarna om te kan skryf of teken, daarom is dit die onderwyser se taak om hierdie belangstelling of hunkering te help ontwikkel. Die leerder se belangstelling behoort die begin te wees van die ontwikkeling van die skryfproses. Die onderwyser se bydrae is ook om hierdie insentrieke belangstelling in 'n positiewe ervaring te omskep. Aangesien sommige leerders uit huise kom waar daar nie geskryf word nie is dit 'n uitdaging vir die onderwyser om ten spyte daarvan die ontwikkeling van die leerder te bevorder.

Leerders kom met verskillende agtergrondskennis skool toe en dit is vir die onderwyser 'n groot uitdaging om 'n gemeenskap van leerders te skep wat saamwerk en gesonde groepsgedrag openbaar. Dit is die onderwyser se taak om 'n omgewing te skep waarbinne leerders outentieke sosiale interaksies in groepsverband kan ervaar. Interaktiewe skryfsessies bied aan leerders die geleentheid om gesamentlike tekse in 'n gemaklike omgewing te skep. As leerders deel is van 'n ondersteunende gemeenskap, leer hulle om hulle gedagtes te deel en om mekaar se gevoelens te respekteer. Volgens McCarrier, Pinnell & Fountas (2011:21) sal leerders hierdie belangrike sosiale vaardighede lewenslank gebruik. Hulle meen dat gemeenskapsontwikkeling uiters belangrik is, omdat lees en skryf die basis vorm van 'n wêreldwye gemeenskap van geletterde persone. Die bewoners van die wêreld stuur boodskappe uit wat deur lesers geïnterpreteer word volgens hulle eie begrippe en waardes. Al is daar nooit 'n ontmoeting tussen hierdie lesers en skrywers nie, het hulle nogtans 'n gemeenskap van lesers en skrywers gevorm (Pinnell & Fountas: 1998:30-31).

Nystrand (1989) het 'n skryfmodel ontwikkel wat gebaseer is op 'n sosiaal-interaktiewe perspektief. In teenstelling met formele teorieë wat voorhou dat betekenis in die teks self

gesetel is en idealistiese teorieë wat voorhou dat betekenis in die leser gesetel is, beweer hy dat betekenis 'n sosiale konstruk is wat progressief deur die skrywer en die leser onderhandel word. Hierdie onderhandelings en betekenisvormingsprosesse is een van die kenmerke van die interaktiewe skryfbenadering.

Vygotsky (1979), 'n voorstander van sosiale leer, beweer dat volwasse steun aan kinders 'n standvastige brug vorm tussen dit wat kinders onafhanklik kan doen en dit wat hulle slegs met die hulp van 'n meer ervare persoon kan doen. Hy beklemtoon die belangrike rol wat interaktiewe en ko-operatiewe leeromgewings speel in leerders se sosiale en kognitiewe ontwikkeling. Sy teorieë beklemtoon die belangrikheid van die onderwysers se vermoë om sy of haar onderrig aan te pas by leerders se veranderende vermoëns. Interaktiewe skryf bied aan die onderwyser die ideale geleentheid om deur middel van demonstrasies en interaksies binne die leerders se ontwikkelende vermoëns (sone van geleidelike ontwikkel) te werk (sien 2.9.2). Die onderwyser se begeleiding is die dryfkrag wat die leerders aanspoor tot groter kognitiewe onafhanklikheid. Soos leerders se begrip van skryf verbeter, verskuif die onderwysers steeds meer van die verantwoordelikhede na die leerders. Op hierdie manier beweeg die leerders stelselmatig van afhanklikheid na onafhanklikheid (Dorn, French & Jones, 1998; Hornsby, 2000) (sien 2.5.1). Nadat die leerders die sosiale aspek van leer bemeester het, kan hulle aandag verskuif word na die kognitiewe aspekte van interaktiewe skryf.

2.5.3 Kognitiewe aspekte van interaktiewe skryf

Die skryfproses, soos die leesproses, behels komplekse kognitiewe vaardighede, onder andere probleemoplossing, voorspelling, monitering en self-korrigerende. (Lyons, 2003:96-97). Tydens die skryfproses fokus die skrywer op die inhoud (letters, woorde, sinne) wat hy of sy neerskryf en terselfdertyd monitor hy of sy of die boodskap vir sy of haar lesers gaan sin maak. Dorn, French & Jones (1998) beweer dat interaktiewe skryf die leerders bemagtig om kognitiewe en meta-kognitiewe prosesse te ontwikkel omdat die onderwyser die leerders begelei om stelselmatig meer ingewikkelde teks te skep en te redigeer. Die onderwyser se ondersteuning oorbrug dus leemtes wat die leerders ondervind. Die interaktiewe skryfproses dra daartoe by dat leerders in meer ervare skrywers ontwikkel omdat hulle met 'n onderwyser, wat 'n raadgewer is, saamwerk om self-monitering en self-helpstrategieë te ontwikkel.

Volgens Pinnell (2001:5) dra interaktiewe skryfsessies daartoe by dat die leerders 'n netwerk van denkstrategieë opbou wat hulle sal help om effektief en onafhanklik te skryf. Onderwysers kan hiermee help deur spesifieke taal te gebruik om genoemde strategieë te

onderrig, aan te moedig en vas te lê. Fountas & Pinnell (2009) beveel aan dat onderwysers se taalgebruik ekonomies en kragtig moet wees om daardeur leerders aan te spoor tot die gebruik van onafhanklike denkstrategieë. Voorbeeld: die onderwyser kan die skrywer leer hoe om woorde te konstrueer deur te sê: “Sê die woord stadig en luister na die klanke wat jy hoor” (**onderrig**). Spoor die leerder of skrywer daarna aan om hierdie woordontledingstrategie onafhanklik toe te pas, deur byvoorbeeld te vra: “Wat hoor jy eerste? Wat klank kom volgende?” (**aansporing**). Hierdie soort taalgebruik kan ook help om die nuwe kennis vas te lê: “Jy het gedink oor watter klanke jy hoor en dit het jou gehelp om die woord neer te skryf” (**vaslegging**). Eweneens kan die onderwyser hierdie kort **onderrig-aanspoor-vaslê**-siklus gebruik om, onder andere, die skrywer daarvan bewus te maak dat sy of haar kennis van taal ’n bron is wat hy of sy kan gebruik. “Vertel wat jy dink oor.... en luister na die woorde wat jy wil skryf” (**bewusmaking of onderrig**). “Kan jy nog meer daaroor vertel?” (**aansporing**). “Het jy al jou gedagtes neergeskryf?” (**vaslegging**). (Fountas & Pinnell, 2009:27). Die rol van die onderwyser is om leerders se skryfpoging fyn waar te neem en hulle aan te spoor om selfstandig te leer skryf.

Ter samevatting: die onderwyser kan deur middel van interaktiewe skryf positiewe leeromgewings skep waardeur skrywers se sosiale en kognitiewe ontwikkeling ondersteun word. Daarteenoor poog ’n tradisionele, intellektuele en opvoedkundige kultuur om kognitiewe en sosiale ervaring van mekaar te skei (Lyons, 2003). Die skep van ’n positiewe leeromgewing en die manier waarop die interaktiewe skryfproses geïmplementeer word, is dus baie belangrik.

2.6. IMPLEMENTERING VAN ‘N INTERAKTIEWE SKRYFPROSES

McCarrier (2000) is van mening dat die interaktiewe skryfproses slegs suksesvol kan wees as die skrywers ’n doel het ten opsigte van vir wie of wat hy gaan skryf. Daar moet dus gefokus word op wie die gehoor of leser gaan wees. Daar moet ook bepaal word watter vorm die skryfwerk gaan aanneem, soos ’n tekening, ’n brief of ’n kaart, en wat die inhoud van die boodskap gaan wees.

Volgens Dorn & Soffos (2001:3) word leerders se denkprosesse ook bevorder deur hulle daarvan bewus te maak dat hulle hul agtergrondkennis kan gebruik om ervarings soos emosies, gevoelens en beelde oor te dra. Die ervarings van die leerders behoort dus die beginpunt van die leer en onderrig te wees in plaas daarvan dat die leerders blootgestel word aan ’n voorskriftelike kurrikulum.

McCarrier (2000:73) bevestig dat bepaalde inligting wat die leerders van die huise af bring persoonlik en leerrik is, terwyl ander inligting meer algemeen is. Hierdie algemene inligting word uitgebrei deur ervarings te skep soos die ontdekking van literatuur (stories, rimpies, boeke en liedjies) tydens klaskamergesprekke. Op grond van hierdie soort gesprekvoering in die klaskamer raak die leerder vertrouwd met die inhoud van die tekste wat neergeskryf gaan word. Leerders word sodoende aangemoedig om gesproke taal te gebruik vir skryf.

Button (1992) meen dat die interaktiewe skryfproses leerders se aandag vestig op die verskillende skryfkonvensies wat beginnerskrywers nodig het. Hierdie konvensies sluit in dat die leerder moet weet om teenaan die kantlyn te begin skryf, om van links na regs oor die bladsy te skryf, om leestekens, hoof- en kleinletters korrek te gebruik en om die letters reg te vorm. Die skryfproses is baie meer kompleks as om net klanke en woorde op papier te sit. Dit gaan ook oor die doel van die skryfstuk en die beplanning daarvan. Die leerder moet die proses deurloop vanaf die beplanning tot die produksie van elke skryfstuk sodat hy of sy in staat gestel word om oor die skryfproses te reflekteer, hulle skryfpogings te evalueer en om die eindproduk te kan verbeter (McCarrier, Pinnell & Fountas, 2000:3). Die leerder maak dus die ontdekking dat skryf 'n aaneenlopende proses is waarin skrywers beplan, skryf, hersien en verbeter.

Wat vir my as onderwyser uitstaan by die implementering van die interaktiewe skryfproses is dat die onderwyser deeglik moet beplan. Die onderwyser moet bewus wees van wat die leerders weet, wat hulle belangstelling is, wat hulle gedagtes prikkel en wat hulle aandag behou. Alhoewel interaktiewe skryf 'n leerbenadering is wat aktiewe leer en denke aanmoedig, is dit my siening dat waarneming ook 'n belangrike rol in skryfonderrig speel. Hierdie siening is gegrond in 'n behavioristiese leerteorie.

Volgens my word die doelwit van interaktiewe skryf bereik as die leerders se idees en denke op papier verwoord word as gevolg van die bespreking van wat die skryfproses behels deur en met die leerders. Geskikte leesstukke kan gebruik word om op taalvaardighede, spelling, punktuasie, letterformasie en praatvaardighede te fokus. As gevolg van die ontwikkeling van hierdie vaardighede word die leerders bedrewe skrywers; die fokus verskuif van wat kan ek skryf na hoe kan ek die kwaliteit van my skryfwerk verbeter sodat my lesers my gedagtes beter kan verstaan.

Uit die bostaande bespreking is dit duidelik dat daar 'n aantal belangrike faktore is wat bydra tot die suksesvolle implementering van interaktiewe skryf. Hierdie faktore sluit die volgende

in: beplanning van aktiewe, gesamentlike leerervaringe wat gebruik kan word as 'n beginpunt vir skryf; gesprekke om die doel van wat geskryf gaan word te bepaal, hoe die teks geformuleer gaan word en hoe die teks gekomponeer gaan word. Dit sluit in die herlees, hersien en proeflees van die teks. Die leerervaring word verleng as die teks bv. in 'n leeshoekie te geplaas word sodat leerders dit onafhanklik kan lees en hulle eie werk in druk kan sien.

2.6.1 Die groepering van leerders tydens interaktiewe skryf

McCarrier, Pinell & Fountas (2000: 9-10) stel voor dat interaktiewe skryf gedoen word met 'n kleiner groepie of met die hele klas. Albei situasies het sy voordele; as daar byvoorbeeld met die hele groep gewerk word, kan die leerders skryf oor 'n storie wat vir hardoplees gebruik is. Boonop kan die leerders se verskillende vaardigheidsvlakke gebruik word om mekaar te ondersteun. Indien die hele klas die groep vorm, is daar nie soveel geleentheid om aandag te gee aan individue se probleemareas nie. Interaktiewe skryf kan ook gebruik word vir heelklasaanbiedings tydens die onderrig van ander vakke of by saamskryfgeleenthede. Voorbeelde hiervan is die aanbied van die oggendboodskap, die ontwikkeling van 'n storie, die optekening van wetenskaplike ondersoeke.

Interaktiewe skryf kan ook met klein groepies gedoen word (sien Addendum 13). Die voordeel hieraan verbonde is dat die onderwyser individuele aandag aan die leerders kan gee. Sy leer ook haar leerders beter ken en kan gevolglik die aktiwiteite aanpas om in die behoeftes van individuele leerders te voorsien.

In bogenoemde afdeling het ek die definisies van interaktiewe skryf, die verskille tussen tradisionele en interaktiewe skryf, interaktiewe skryf binne 'n teoretiese raamwerk, die implementering van die skryfproses en die groepering van leerders bespreek. In die volgende afdeling gaan ek interaktiewe skryf bespreek as deel van die kurrikulêre skryfprogram.

2.6.2 Interaktiewe skryf as deel van die kurrikulêre skryfprogram

Interaktiewe skryf is 'n belangrike onderdeel van die skoolkurrikulum. Dit het die potensiaal om vir baie verskillende doelwitte gebruik te word, soos die ontwikkeling van stories wat die leerders weer kan lees, as rigtingaanwysers en die ontwerp van informele stukke, as voorsiening van 'n konteks waarbinne die onderwyser eksplisiete demonstrasies kan gee oor die ontwikkeling 'n teks wat skrywers kan leer hoe gedagtes in woorde opskop kan word (McCarrier, 2000: xviii).

In die Nasionale Kurrikulum- en Beleidsassesseringsverklaring (KABV, 2011) word slegs drie kort paragrawe aan interaktiewe skryf gegee. Die onderrig van handskrif kry net so veel aandag as die skryfproses (KABV, 2011:19-20). Dit skep die indruk dat daar nie genoeg waarde aan die teorie en verstaan van skryfontwikkeling geheg word nie. Die KABV noem dat benaderings soos saamskryf, ontluikende skryf en gedeelde skryf aanbeveel word. Die aanbieding daarvan is baie voorskriftelik. Die uiteinde is dat die dokument nie uitdagings bied vir die onderwyser nie.

Die KABV (2011:30) dui wel aan dat alle graad twee-leerders binne 'n voorgeskrewe tydperk op dieselfde ontwikkelingsvlak moet wees (sien Addendum12). Hierdie ervarings sluit in: leerders se huislike, persoonlik en gemeenskaplike ervarings en die leerders se skryf- en leeswoordskat. Hulle bied egter nie baie leiding oor hoe dit hanteer moet word nie. In die volgende afdelings bespreek ek hoe ek hierdie ervarings probeer onderrig, aangesien die huislike, persoonlike en gemeenskaplike ervarings 'n impak kan hê op die uitvoer van die kurrikulum.

2.6.3 Huislike, persoonlike en gemeenskaplike ervarings

Volgens die kurrikulum behoort die leerders se huislike, persoonlike en gemeenskaplike ervarings 'n basis te skep vir die implementering van die kurrikulêre skryfprogram. Hierdie ervarings word verbreed deur die klaskamerondervindings en die geletterheidsontdekkings soos die lees van rympies en boeke. Die leerder besit dus 'n ervaringsbasis om op voort te bou. Die klaskamergesprekke word gebruik om die leerder se skryf te ondersteun. Dit word versterk deur die begeleiding van die onderwyser en medeleerders en deur middel van doelgerigte gesprekke.

As onderwyser spits ek myself daarop toe om leerders tydens interaktiewe skryf bewus te maak daarvan dat daar gedink kan word oor 'n boodskap wat in 'n teks omskep word, asook oor wie die lesers van die boodskap is. Dit is my poging om gemeenskapskrywers te ontwikkel wat skryf, hersien, korrigeer en hul skryfwerk met mekaar deel (Desai, 2008:21). Leerders kry dus genoegsame geleenthede om refleksie te doen oor die skryfproses. Die teks wat geskep word word weer gebruik vir saamlees, die maak van illustrasies van die teks en die begryp van die verband tussen lees en skryf (Hornsby, 2000).

2.6.3.1 Skryfwoordeskat

Pilulski & Templeton (2004:1) benadruk dit dat daar baie krag is in iemand se skryfwoordeskat. Die krag van die woord het en sal nog steeds die verloop van die wêreldgeskiedenis bepaal en verander. Een van die grootste hulpmiddels vir leerders is die opbou van 'n groot, ryk woordeskat en die ontwikkeling van die vaardighede om hierdie woorde effektief te gebruik. Die onderwyser kan hierdie hulpmiddels vir die leerders bied deur 'n gebalanseerde skryfprogram aan te bied en genoegsame skryftyd toe te laat.

Om idees te kry oor hoe om leerders se skryfwoordeskat uit te brei het ek my laat lei het deur Brynildssen (2000:1) se voorskrifte vir woordeskatontwikkeling. Hy beskryf die proses van interaktiewe skryf as die verbinding van nuwe woorde met leerders se reedsbestaande kennis sodat leerders hulle woorde kan kontekstualiseer in die wêreld om hulle. As gevolg van die frekwensiebeginsel vir die aanleer van taal bied interaktiewe skryfsessies leerders genoegsame oefening om bekend te raak met nuwe woorde en om te verstaan hoe om die woorde korrek te spel en te gebruik. Die onderwyser se taak is om die regte woorde in 'n bepaalde konteks sinvol te gebruik en deur haar eie gedrag en houdings haar entoesiasme vir en nuuskierigheid oor die gebruik van nuwe woorde te modelleer.

2.6.3.2 Leeswoordeskat

Cunningham & Stanovich (2003:34) is van mening dat hoe meer gereeld leerders lees, hoe groter en beter raak hulle leeswoordeskat. Leerders met 'n klein of beperkte leeswoordeskat sukkel met die lees van onbekende woorde en om begrip te vorm van die teks wat hulle lees. Dit is algemeen bekend dat goeie skrywers baie lees (Desai 2008:17). Hulle lees met aandag en fokus nie net op die storie of boodskap nie, maar ook op die skrywers se kundigheid en vernuf met die pen.

Leerders hoef nie alle letter-klank-kombinasies te ken om te kan lees en skryf nie. Hulle bou hulle skryfkundigheid uit wanneer hulle bysinvolle lees- en skryfaktiwiteite betrokke is (Clay, 1991; Pinnell & Fountas, 1998). Terwyl hulle aaneenlopende tekse lees en skryf brei hulle hulle kennis van letters, woorde en taalleer uit. Dit is egter belangrik dat ontluikende skrywers en lesers hierdie vaardighede aanleer aan die hand van tekste wat natuurlike taalpatrone en bekende inhoude bevat (Pinnell & Fountas, 1998:17).

Ek moedig my leerders aan om hulle eie skryfwerk te lees en hersien, want dit plaas hulle in die rol van leser en dien as aansporing om hul skryfwerk te verbeter en daardeur duidelikheid

en betekenis na te streef. Ek deel Rodgers (2008:185) se siening dat skryf 'n baie belangrike proses om kinders se leesvermoë te verbeter omdat lees en skryf wederkerige prosesse is. Dit beteken ook dat swak lesers genoegsame geleentheid vir skryf behoort te kry omdat die skryfproses leerders dwing om woorde in detail te ontleed. Hulle leer ook dat hulle leeswoordeskat 'n hulpmiddel vir skryf is en andersom.

Tydens my leerders se aanleer van 'n lees- en skryfwoordeskat het ek hulle aangemoedig om interessante woorde in tekste, stories of gesprekke te soek; ook om kleurvolle, beskrywende woorde te gebruik om te praat en te skryf. Die leerders het saam tekste bestudeer, woorde gesoek wat hulle aandag getrek het, hierdie woorde neergeskryf in hulle woordbanke en hulle betekenis nageslaan (Eggleton, 2010:85).

2.6.3.3 Bewustheid dat klanke in spraak deur middel van letters voorgestel word

Volgens Rodgers (2000:186) benodig leerders klankherkenningsvaardighede om klanke maklik te herken in woorde. Hierdie vermoë vergemaklik die lees- en skryfproses. Die leerders moet ook letters korrek vorm (skryf) om die ontwikkeling en vloei van die boodskap vinnig en maklik te laat verloop.

Clay (1991: 289) meen dat iemand se kennis van letters en die vermoë om woorde te klank nie genoegsaam voorbereiding is om goeie skrywers of lesers te word nie. Sy wys daarop dat lees en skryf 'n strategiese proses is wat vereis dat skrywers en lesers gebruik maak van 'n verskeidenheid denkstrategieë om teks te ontsyfer. Strategiese beheer is uiters belangrik, want strategiese lesers en skrywers beskik oor die vermoë om elke keer wanneer hulle lees en skryf hulle strategieë te verbeter en vinniger as ander lesers en skrywers te vorder (Clay, 1991:289).

2.6.3.4 Strategieë van interaktiewe skryf

Myn insiens is een van die tekortkominge in die KABV (2011) dat daar nie direk melding gemaak word van kognitiewe strategieë wat leerders benodig om onafhanklik te kan lees en skryf nie. Daar word ook nie verduidelik hoe onderwysers hierdie strategieë behoort te onderrig nie.

Depree & Iversen (1994:19) beskryf die strategieë as “onsigbare denkprosesse wat in die leser se kop plaasvind, maar uit die leerder se lees- en skryfgedrag afgelei kan word”. 'n Strategiese leser of skrywer is iemand wat beheer het oor betekenisvorming en moniteringsprosesse (Depree & Iversen, 1994:19). Clay (1991:330) en Fountas & Pinnell

(2009:1) definieer lees- en skryfstrategieë as probleemoplossende en kognitiewe aksies wat deur leerders geïnisieer word om sin te maak van geskrewe tekste. Die brein doen dit deur inligting uit verskeie bronne met behulp van 'n netwerk onsigbare kognitiewe strategieë te integreer (Clay, 1991:328).

Volgens Clay (1991:290) gebruik lesers en skrywers 'n verskeidenheid strategieë om nuwe uitdagings in tekste op te los. Sy noem dat die volgende drie taalgebaseerde kennisbronne die belangrikste is: die leser se eie ervarings en wêreldkennis (semantiese kennis), hul kennis van taalstruktuur (sintaktiese kennis) en hul kennis van letter-klank-kombinasies en woorde (fonologiese kennis). Die effektiewe gebruik van hierdie bronne stel die leser in staat om hierdie verskillende bronne te integreer en een bron teen 'n ander te monitor. Leerders wat hierdie soort effektiewe strategieë bemeester het en hulle eie lees- en skryfgedrag monitor is besig om onafhanklike leerders te word (Clay, 1991; Fountas & Pinnell, 2009; Nathanson, 2014).

Hierdie kognitiewe, konstruktivistiese benadering tot lees en skryf behels dat kinders leer deur hulle teorieë oor die wêreld en taalgebruik in die praktyk uit te toets. Hulle los probleme op deur te eksperimenteer, te monitor, te korreger en te verbeter. Hulle kruiskontroleer verskillende inligtingsbronne om te sien wat werk en wat werk nie (Clay, 1991; Fountas & Pinnell, 2009; Mudre, 2001). In lig van nuwe inligting wat tydens die lees- en skryfproses bekom word, vorm en hersien leerders hulle idees oor wat sin maak.

Die onderrigstyl van onderwysers bepaal of dit die ontwikkeling van leerders se self-hulpstrategieë aanhelp of onderdruk. Interaktiewe skryf bied onderwysers baie geleenthede om te demonstreer hoe taal werk en om deur eksplisiete onderrig leerders se aandag op spesifieke kenmerke in woorde te vestig. Mudre (2001) en Fountas & Pinnell (2009) meen dat daar bepaalde taalmeganismes is wat opvoeders kan benut om leerders aan te moedig om spesifieke strategieë te gebruik, 'n onderrig-aanspoor-vaslê-siklus genoem. Die onderrigkomponent van die siklus behels dat die leerders ondersteun word deur middel van demonstrasies of eksplisiete verduidelikings. Aansporing maak 'n leerder bewus daarvan dat hy of sy sekere strategiese aksies kan onderneem om 'n probleem op te los en vaslegging verg dat die onderwyser 'n leerder se gebruik van 'n spesifieke strategie bevestig. Die gebruik van die onderrig-aanspoor-vaslê-siklus behoort die leerder se aandag op 'n probleemarea te vestig (Fountas & Pinnell, 2009: 7-11) (sien Tabel 2.2).

Tabel 2.2 Die onderrig-aanspoor-vaslê-siklus

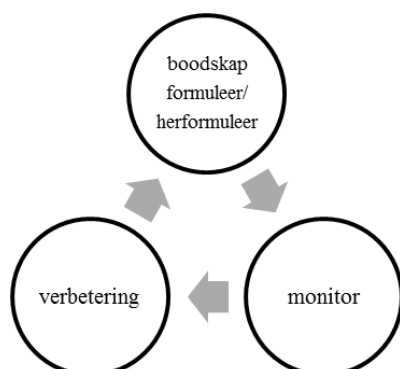
Skryfstrategie of -gedrag wat opvoeder wil bevorder	Onderrig	Aanspoor	Vaslê
Self-monitering	Kyk hoe kontroleer ek of dit reg is. Demonstreer hoe.	Jy het 'n fout gemaak. Kan jy uitvind wat dit is?	Jy het geweet hoe om te kontroleer en die fout reg te maak.
Intonasie	Luister hoe ek die deel lees. Kan jy hoor hoe opgewonde my stem klink?	Maak jou stem opgewonde.	Jy het daardie deel vandie storie baie interessant laat klink.

2.7 DIE SKRYFPROSES

Die skryfproses is 'n aaneenlopende proses wat herhaal word totdat die boodskap aan die vereistes van goeie skryfwerk voldoen. Die proses is 'n kritieke deel van interaktiewe skryf en bevestig die belangrikheid van die gesprek tussen die onderwyser en die leerder as 'n essensiële deel van die proses.

2.7.1 Die siklus van die skryfproses

Die onderstaande tabel illustreer die siklus van gevolg word gedurende die skryfproses.

Figuur 2.1 Die siklus van skryf

Die belangrikheid van die skryfsiklus lê daarin dat die skrywer moet beplan wat hy of sy gaan skryf. Die boodskap moet so geskryf word sodat alle belangrike aspekte daarby ingesluit is. Die skryfstuk word daarna gemonitor vir foute en tekortkominge en verbeteringe aangebring.

indien nodig. Die boodskap word herlees om vas te stel of die boodskap korrek en volledig is. Die proses gaan voort totdat die skrywer tevrede is met die eindproduk.

2.7.2 Die verantwoordelikheid van die onderwyser en die leerder tydens die interaktiewe skryfproses

Benewens die feit dat interaktiewe skryf uit 'n aantal komplekse, kognitiewe leerprosesse bestaan, is interaktiewe skryf ook 'n proses met verantwoordelikhede of pligte vir sowel die onderwyser as die leerder.

Tabel 2.3 Pligte van die onderwyser en die leerder tydens die interaktiewe skryfproses

Die pligte van onderwyser en leerders tydens die interaktiewe skryfproses	
Die onderwyser	Die leerder
<ul style="list-style-type: none"> • besluit oor die fokus van die les (die onderwyser saam met die leerders) • gebruik 'n hardopdinkstrategie om leerders te help om konneksies te maak tussen letters en klanke 	<ul style="list-style-type: none"> • word ingesluit by die besluitneming oordie doel van skryf, byvoorbeeld 'n uitnodiging na 'n opvoering vir hul ouers • gebruik skryfstrategieë om konneksies tussen woorde en letters te maak
<ul style="list-style-type: none"> • gebruik aanwysings om leerders aan te moedig om nuwe vaardighede en strategieë toe te pas 	<ul style="list-style-type: none"> • word aangemoedig om sinne op 'n groot papiervel te skryf
<ul style="list-style-type: none"> • hersien en redigeer die teks wanneer foute gemaak word of as daar 'n verandering in die beplanning is 	<ul style="list-style-type: none"> • herlees die boodskap, korrigeer of hersien wat geskryf is en neem 'n besluit oor wat volgende geskryf moet word
<ul style="list-style-type: none"> • help die leerder terwyl hulle die voltooide teks lees 	<ul style="list-style-type: none"> • Deurlopende lees van die teks om die boodskap op die voorgrond te hou.
<ul style="list-style-type: none"> • vertoon die voltooide teks op ooghoogte sodat die leerders die teks oor en oor kan lees 	<ul style="list-style-type: none"> • herlees op sy/haar eie
<ul style="list-style-type: none"> • knip die teks op in sinne of woordstroke, sit dit in 'n koevert en plaas dit vir onafhanklike studie in die leeshoekie 	<ul style="list-style-type: none"> • sit die sin- en woordstroke in volgorde om die boodskappe (teks) te voltooi

Aangepas uit Ontario (2005:54)

Uit bostaande tabel is dit duidelik dat die onderwyser en die leerder beide deel in die ontwikkeling van die boodskap; die twee partye is interafhanklik van mekaar. Die onderwyser en die leerder onderhandel oor die samestelling van die teks deur sinvolle gesprekke en gepaardgaande beplanning.

Onderstaande Tabel 2.4 gee 'n uiteensetting van die onderwyser se teikens vir die skryfproses.

Tabel 2.4 Die teikens van die onderwyser en die maniere hoe leerders dit kan bereik

Onderwyser se teiken	Hoe om te bereik
Om 'n gebalanseerde skryfprogram te ontwikkel.	Deur tyd beskikbaar te stel vir skryf, vir skryf met en skryf deur die leerder.
Om leerders aan te moedig om gereeld te skryf, die skryfproses te verstaan en hulself bloot te stel aan verskillende skryfvorme.	Deur daaglik te skryf en blootgestel te word aan verhale, persoonlike verhale, verduidelikings, beskrywings en skryfprosedures.
Om 'n liefde vir skryf te ontwikkel.	Deur entoesiastiese en positiewe kommentaar tot die skrywer se boodskap toe te voeg.
Om deur demonstrasies die beplanning, komponering en die konstruksie van die skryfproses aan die leerders oor te dra	Deur leerders hardop te laat dink tydens die skryfproses en te praat oor wat hulle wil skryf.
Om leerders se woordeskat te help ontwikkel en verbreed.	Deur die ontwikkeling van die leerders se lees-, skryf- en mondelingse vermoëns.
Herkenning van en voorsiening in leerders se individuele behoeftes en verskille; die gee van terugvoer.	Om erkenning te gee aan die leerders se sterk punte en om doelwitte te vorm deur verdere ontwikkeling.

Eggleton (2010:86)

2.7.3 Die pligte en die teikens van die onderwyser en die leerder

McCarrier, Pinell & Fountas (2000:8) is van mening dat die skryfproses aaneenlopend is. Tydens die proses moet die leerder daarvan bewus gemaak word dat woorde deur klanke en letters voorgestel word. Die leerder moet die verskillende dele identifiseer en luister om vas te stel watter klanke gehoor word (Fountas & Pinnell 2009). Die skryfprogram moet

voortdurend aangepas word sodat leerders se groei en ontwikkeling geakkommodeer word. Gevolglik moet die vordering van die leerders deeglik gemonitor word.

2.8 KONTINUUM VAN SKRYFONTWIKKELING

Cambell (2001) impliseer dat die kontinuum van skryf bestaan uit stadiums wat begin by die pre-normale stadium met ouderdomme drie tot vyf, gevolg deur die opkomende stadium vanaf vier tot ses jaar, ontwikkelende stadium vanaf vyf tot sewe jaar, beginnerstadium vanaf ses tot agt jaar en ontluikende stadium vanaf sewe tot nege jaar. By die pre-normale stadium is die fokus op die vertel van prentjies en eie skryfwerk byvoorbeeld die skryf van eie naam en die verstaan dat dit 'n boodskap oor dra. Gedurende die opkomende stadium verskuif die fokus na die leerder wat voorgee om eie werk te lees deur hom of haarself te sien as skrywer wat waagmoed het om te skryf. Die proses gaan oor in die ontwikkelende stadium.

So behoort elke leerder behoort binne sy kontinuum van leerte ontwikkel en alle leerstyle behoort in ag geneem te word aangesien elke individu se vaardighede, houdings en gewoontes van mekaar verskil. Die ontwikkelende skrywers maak die ontdekking dat gesproke taal neergeskryf word en wat geskryf word, kan gelees word. Hierdie is 'n aaneenlopende proses van gedurig gemonitor word binne die kontinuum.

2.8.1 Stadiums in die ontwikkeling van skryf

Die ontwikkelingsproses van skrywers word in vier verskillende stadiums gedeel. Elkeen van die stadiums word hieronder kortliks bespreek.

2.8.1.1 Opkomende skrywers

Opkomende skrywers is leerders wat pas met die geskrewe woord kennis gemaak het. Wat hulle kan doen of skryf berus veral op hulle voorskoolse ervarings. Hierdie skrywers probeer uitredeneer watter klank pas by watter letter, hulle ontdek woorde en begin korter sinne lees. In hierdie stadium ontdek hulle ook dat daar 'n korrelasie is tussen die gesproke woord en die geskrewe woord. Tydens dié fase doen die onderwyser die meeste van die skryfwerk aangesien die leerder nog besig is om as skrywers te ontwikkel.

2.8.1.2 Vroeë skrywers

In hierdie stadium begin die skrywers sinne lees, begryp die betekenis van meer woorde, kan onbekende woorde identifiseer, kan woordklusters herken en kan ook spelpatrone raaksien.

Die skrywers lees saam en onafhanklik, veral interaktiewe tekse, en word meer bewus van die hoë frekwensiewoorde.

2.8.1.3 Oorgangskrywers

Oorgangskrywers beweeg weg van die lees van bekende tekste met herhaalde patrone na tekste met minder herhalings. Daar word ook wegbeweeg vanaf eenvoudige stories na komplekse stories, aangesien die skrywer se bekwaamheidsvlak meer gevorderd is. Gedetailleerde tekste kan nou gebruik word omdat saamskryf tydens hierdie fase geïmplementeer word.

2.8.1.4 Ontwikkelde skrywers

Hierdie skrywers begryp die basiese beginsels van lees en skryf. Hulle ken nie net die woorde nie, maar het strategiese sisteme in plek vir die aanleer van nuwe woorde. Die tekste wat hulle lees, is langer as dié wat hulle skryf. Tydens die skryfprogram leer die leerders vergelykings tref, opsommings maak, gevolgtrekkings maak en argumente ondersteun. Saam skryf en interaktiewe skryf word gekombineer sodat die skrywers oefening kry in die korrekte benadering van nuwe tekste.

2.9 DIE SKRYFBENADERING

McCarrier (2000:20) wys daarop dat daar verskillende soorte onderrigbenaderings is wat deel vorm van die skryfproses: naamlik skryf vir die leerder self, interaktiewe skryf en onafhanklike skryf. Die doel van bogenoemde benaderings is om, deur middel van demonstrasies, die komponering en die konstruksie van die teks te demonstreer en werkbaar te maak. Die resultaat is 'n aanvaarbare, leesbare teks wat deur die leerders in die klas geskep is. Indien hierdie tekste in die klaskamer uitgestal sou word, is dit 'n permanente demonstrasie van wat die leerders geskep het en herinner die leerders aan die proses van hoe dit gevorm is.

2.9.1 Ooreenkomste tussen skryfbenaderings

In die onderstaande afdeling word 'n uiteensetting gegee van die ooreenkomste tussen die twee skryfbenaderings.

Tabel 2.5 Ooreenkomste tussen skryfbenaderings

In onderstaande tabel word die ooreenkomste van die verskillende skryfbenaderings voorgestel. Die verskillende benaderings bestaan uit skryf vir die leerder, interaktiewe skryf en onafhanklike skryf.

Skryf vir die leerder	Interaktiewe skryf	Onafhanklike skryf
Demonstreer die skryfproses	Demonstreer die skryfproses en werk saam met die leerders aan die skryfproses	Leerders beplan en stel self die teks saam
Ontwerp 'n teks wat weer gebruik kan word	Ontwerp 'n teks wat weer gebruik kan word	Ondersteun die leerders om bestaande kennis te gebruik om self 'n teks te ontwerp
Onderwyser dien as 'n skriba	Onderwyser en leerder deel die pen	Individuele leerders skryf self die teks
Korrekte spelling word gebruik en daar word saam oor die woordaspekte gepraat	Korrekte spelling word gebruik en leerders dra daartoe by met woorde wat hulle kan leer en beheer; die onderwyser dra daartoe by deur woorde wat die leerders nog nie kan beheer nie	Korrekte spelling word gebruik; die onderwyser assisteer as die leerders twyfel oor 'n woord se spelling
Punktuasie is aanvaarbaar	Punktuasie is op standaard	Punktuasie is op die leerders se ontwikkelingsvlak
Letterformasie en spasiëring is op standaard en netjies	Letterformasie en spasiëring is op standaard, maar word ingewikkelder soos die leerder meer beheer kry	Letterformasie en spasiëring verskil volgens die ontwikkelingsvlak van die leerder
Die onderwyser gebruik sy eie taalvaardighede sodat die ontwerpte teks korrek is	Die onderwyser ondersteun die leerders met hulle taalvaardighede sodat die	Die teks wat ontwerp word deur individuele leerders is gewoonlik maklik om te

en kan dien as 'n leesteks	ontwerpte teks korrek is en kan dien as 'n leesteks Die teks wat ontwerp word, is maklik om te lees	lees
----------------------------	--	------

McCarrier (2000:24-25)

Hierdie tabel toon aan dat interaktiewe skryf gesien kan word as die brug tussen skryf vir die leerder en onafhanklike skryf. Dit beteken dat die leerder ontwikkel van 'n afhanklike skrywer tot 'n onafhanklike skrywer. Die onderwyser se betrokkenheid word geleidelik minder wat die geleidelike vrylating van sy of haar verantwoordelikheid meebring.

2.9.2 Geleidelike vrylating van verantwoordelikheid

Geleidelike vrylating vorm deel van die onderrigproses waardeur die leerders stelsmatig gelei tot totale onafhanklike skryf. Geleidelike vrylating van verantwoordelikheid hou inddat dit 'n basis voorsien vir aktiewe leerervarings, praat om 'n doel te bereik, ontwikkeling van 'n teks, ontwerp van 'n teks, herlees, hersien en lees van 'n teks, hersiening van die teks om woordoplossing te ondersteun, om die leerproses op te som en te verleng; almal onderrigmetodes wat leerders stelsmatig lei van afhanklikheid tot onafhanklikheid.

Onderstaande figuur dui die geleidelike vrylating van die onderwyser se verantwoordelikheid aan.

Figuur 2.2 Die verantwoordelikhede van die onderwyser



Aangepas uit: Fisher, D 2004

2.10. DIE WISSELWERKING TUSSEN LEES EN SKRYF

Praat- en luistervaardighede is onafskeidbare deel van leerders se daaglikse lees- en skryfaktiwiteite (Weaver, 1994; Hornsby, 2000 en Calkins, 2001), Fountas & Pinnell

(2006:46) stem daarmee saam dat, ongeag van die manier waarop lees-en skryfprosesse beskryf word, hulle nie van mekaar geskei kan word nie. Die leser dink soos die skrywer en ontdek nuwe woorde deur te lees en gebruik dit weer later as daar geskryf moet word. Skrywers herlees wat geskryf is en ontwikkel sodoende nuwe idees en vaardighede. Bogenoemde navorsers beweer ook dat beginnerlesers die skryfproses as 'n belangrike bron van inligting ervaar.

Rodgers (2000:185) bevestig dat skryf 'n kritieke rol in 'n kind se leesontwikkeling speel en dat die twee prosesse nie van mekaar geskei kan word nie. Indien daar meer tyd aan skryf bestee word, verbeter die leerder se leesvermoë outomaties. Die leerder kom tot die besef dat skryf deur lees vesterk word. Die leerders ervaar ook, deur die teks te lees, dat hulle bewustheid van die reëls wat vir skryf geld, toeneem.

McCarrier, Pinell & Fountas (2000:8) benadruk dit dat die leerder gedurende die skryfproses boodskappe, stories en andersoortige tekste leer saamstel en die verhouding tussen lees en skryf ontdek. Volgens Rodgers (2000:186) is lees op dieselfde kennisbasis as skryf. McCarrier, Pinell & Fountas (2000:8) beklemtoon die feit dat, soos die leerders hulle agtergrondkennis en hulle taalkennis na die skryfproses toe bring, hulle leer om te skryf met die leser in gedagte. Lees is 'n belangrik vir die skrywer om sy of haar skryfwerk te evalueer en te reflekteer oor wat hy of sy geskryf het. Dit benadruk lees se baie belangrike funksie as deel van die skryfproses.

2.10 SAMEVATTING

Die verkenning van enkele literatuurbronne wat my navorsingsvraag aanspreek, het my in staat gestel om vas te stel hoe die implementering van interaktiewe skryf die taalvaardighede van graad twee-leerders kan verbeter. Gevolglik is ek in staat om my navorsingsvraag te beantwoord. Die vraag lui: ***Hoe beïnvloed die implementering van 'n interaktiewe skryfprogram die skryfgedrag/-strategieë van graad twee-leerders?***

In hoofstuk drie word die fokus geplaas op die geskikte navorsingsmetodologie en navorsingmetodes

Hoofstuk 3

METODOLOGIE EN NAVORSINGSMETODES

3.1 INLEIDING

Hoofstuk drie bevat 'n grondige beskrywing van die metodologie en navorsingmetodes wat ek gebruik het om inligting in te samel om die hoofnavorsingsvraag van hierdie navorsingstudie te beantwoord, naamlik:

Kan 'n intensiewe interaktiewe skryfprogram die skryfstrategieë van graad twee-leerders verbeter?

Ek het die onderstaande subnavorsingsvrae gestel om my konseptuele begrip van die hoofnavorsingsvraag te verbeter en my respons daarop logies en konstruktief voor te lê. Die subnavorsingsvrae is soos volg:

(a) Watter vordering toon die leerders as skrywers van die begin tot die einde van die jaar in:

1) skryfwerk 2) diktaat d.w.s. bewustheid dat klanke (foneme) in spraak deur middel van letters en lettergrepe voorgestel kan word en dat 'n foneem uit meer as een letter kan bestaan en 3) WKOD se formele skryfassessering.

(b) Hoe dra self-refleksie ten opsigte van my onderrigstyl by tot my professionele ontwikkeling?

3.2 NAVORSINGSPROBLEEM

Leerders se uitslae ten opsigte van hul vaardigheid en kennis in Tale en Wiskunde in die grondslagfase in Suid-Afrikaanse skole is nie op standaard nie (Departement van Basiese Onderwys, Report on Annual National Assessment, 2011). Dit word bevestig deur navorsing wat gedoen word deur die Wes-Kaapse Onderwysdepartement (WKOD) met die graad drie-leerders in die Wes-Kaap. Die bevinding van hierdie navorsing is dat slegs ses en dertig persent (36%) van die leerders wat in Tale getoets is, geslaag het (WKOD: 2006). Die ontleding van die uitslae van hierdie navorsing dui dat leerders sukkel met een van die

fundamentele komponente van Taal, naamlik skryf. In die skool waar ek onderrig, is die omvang van die probleem van so 'n aard dat leerders sukkel om op graadvlak te skryf.

In Tabel 3.1 word Skool X se graad drie-leerders se slaag- en gemiddelde prestasies vir die taalkomponent van die WKOD se 2013 assessering aangetoon.

Die tabel toon dat die gemiddelde persentasie vir skryfwerk in 2013 se assessering die swakste was (34 %) van alle taalkomponente.

Tabel 3.1 Skool X se graad drie-groep se slaag- en gemiddelde persentasies se taalkomponente (2013): WKOD se sistemiese assessering

Areas Getoets		2013
		Gemiddelde %
Lees, Fonetiek en Skryf	Lees en Kyk	38.6
	Dink en Redeneer	38.1
	Skryfwerk	34.0
	Taalstruktuur en -gebruik	48.1

Uit eie ervaring as onderwyser in 'n graad twee-klas weet ek dat die leerders gedurende die afgelope twee jaar agterstande getoon het in verskeie fasette van taal. Ek het skryf as 'n intervensie gekies omdat skryf ook leerders se ander taalvaardighede, nl klanke, lees asook dink en redeneer bevorder (McCarrier, Fountas & Pinnell, 2000; Lyons, 2003). Die data soos voorgestel in Tabel 3.1 het my standpunt dat skryf aandag nodig het, bevestig. Dit is op grond van hierdie rede dat ek besluit het om 'n interaktiewe skryfintervensieprogram op te stel en ses leerders se prestasie en vordering op te teken om die impak daarvan te bepaal. Dit het gelei tot 'n intervensieprogram waaraan die hele klas deelgeneem het, maar net ses gemonitor is. Ek het drie sterk en drie swak leerders uit my klasgroep gekies ter wille van die kontras tussen die prestasies van die twee groepe. Ek wou ook uitvind watter impak die implementering van die interaktiewe skryfprogram op die swakkes en die sterkes se vordering gehad het. In die volgende afdelings ondersoek en bespreek ek die navorsingsmetode wat ek gebruik het vir die navorsingsondersoek.

Tabel 3.2 Skool X se graad 2B-uitslae vir kreatiewe skryf vir 2013

Tabel 3.2 beskryf die 2B-klas se uitslae vir kreatiewe skryf vir die vier kwartale soos opgeteken as skoolgebaseerde assessering.

Graad	Maart 2013	Junie 2013	September 2013	November 2013
Graad 2B	51.4%	41.5%	40.9%	40.5%

Vanaf Maart 2013 is daar 'n geleidelike afname in die leerders se prestasie ten opsigte van kreatiewe skryf. Hierdie afname sou toegeskryf kon word aan die toenemende volumes werk wat die leerders moet baasraak asook die feit dat die leerders gedurende Maart grondlynassessering gedoen het, wat moontlik die uitslae van die leerders kon verhoog het. Grondlynassessering vereis dat die leerders 'n minimum van twee sinne skryf, wat min ruimte laat vir kreatiewe of aaneenlopende skryfpogings. In November moes die leerders 'n minimum van agt sinne skryf. Na aanleiding van die dalende persentasie van die uitslae in kreatiewe skryf, het ek besluit om 'n studie te doen oor die invloed van interaktiewe skryf op graad twee-leerders se skryfvaardighede en skryfermoë.

3.3 NAVORSINGSPARADIGMAS

Paradigmas word deur Mukherji & Albon (2010:9) beskryf as modelle, perspektiewe of konseptuele raamwerke wat help om gedagtes, opvattinge, sienings en praktyke in 'n logiese geheel te organiseer en gevolglik die navorsingsontwerp inlig. Mukherji & Albon (2010:9) en Basit (2010:14) is dit eens dat opvoedkundige navorsing wat voortspruit die sosiale wetenskappe uit twee kontrasterende beskrywings bestaan. Aan die een kant is die positivistiese paradigma met 'n meer gevestigde, konvensionele siening dat sosiale wetenskappe ontdek kan word en dat menslike gedrag bepaal kan word deur, onder andere, objektiewe waarneming. Ek maak gebruik van die interpretatiewe paradigma wat van die standpunt uitgaan dat menslike gedrag beskryf en verduidelik word deur individue gebaseer op die manier waarop hulle dit ervaar en beleef (Basit, 2010:14 en Mukherji & Albon 2010:9). Henning (2005:17) argumenteer dat die post-positivistiese paradigma die werklikheid die beste beskryf.

3.4 NAVORSINGSONTWERP

Die hoofnavorsingsvraag lei na die gebruik van 'n kwalitatiewe ontwerp aangesien die ondersoek op die proses en die ontwikkeling van interaktiewe skryf fokus. Die navorsingstudie sluit ook 'n element van kwantitatiewe navorsing in aangesien ek die prestasie en vordering van die ses leerders sal opteken. Terselfdertyd sal ek informele kwalitatiewe aantekeninge maak van die algehele prestasie en vordering van ses leerders in my graad twee-klas.

Vervolgens verken ek kwalitatiewe en kwantitatiewe navorsingsontwerpe, want in die toepassing van kwalitatiewe navorsing is dit nodig dat die navorser 'n navorsingsperspektief gebruik wat geskik is om die navorsingsvraag te beantwoord.

3.4.1 KWANTITATIEWE EN KWALITATIEWE NAVORSING

Kwantitatiewe navorsing het ten doel om te meet, te kwantifiseer en om die omvang van 'n fenomeen te verken, terwyl kwalitatiewe navorsing ten doel het om ervaringe te beskryf, die begryp van die fenomeen en die ondersoek van die aard van die fenomeen aldus Mukheriji & Albon (2010:14).

Punch (2005:85 en 2005:168) bevestig Mukheriji & Albon se siening. Hulle definieer kwantitatiewe navorsing as data in die vorm van getalle en beskou meting as die proses waardeur data omgesit word in getalle. In teenstelling met Punch se siening, bestudeer kwalitatiewe navorsers gesproke en geskrewe voorstellings en optekeninge van menslike ervaringe deur gebruik te maak van veelvuldige metodes en veelvuldige databronne, byvoorbeeld die beskrywing van leerders se skryfvordering en denkstrategieë en die afneem van reflektiewe notas gedurende die implementering van die intervensieprogram.

Henning (2005:3) beklemtoon dit dat die onderskeid tussen kwalitatiewe navorsing en kwantitatiewe navorsing lê in die soeke na begrip en diepte van die ondersoek.

Onderstaande tabel (Tabel 3.3) vergelyk kwantitatiewe en kwalitatiewe navorsingsmetodes (Silverman, 2006:35)

Tabel 3.3 Kenmerke van kwantitatiewe en kwalitatiewe navorsingsmetodes

Kwantitatief	Kwalitatief
Hard	Sag
Vas	Buigsaam
Objektief	Subjektief
Wetenskaplik	Polities
Opname	Gevallestudie
Toets van 'n hipotese	Teoreties
Abstrak	Gegronde

Uit die voorstelling in Tabel 3.3 sou kon blyk dat kwantitatiewe navorsing beter is omdat dit vry is van subjektiewe waardes. Die implikasie hiervan is dat kwantitatiewe navorsing objektief is en die werklikheid rapporteer terwyl kwalitatiewe navorsing 'n invloed het op die navorser se politieke en subjektiewe waardes (Silverman, 2006:35). Soos uit die Tabel blyk, is kwalitatiewe navorsing subjektief, buigsaam en sag teenoor die harde, onbuigsame objektiwiteit van kwantitatiewe navorsing.

3.4.2 GESKIKTHEID VAN KWALITATIEWE NAVORSING VIR DIE HUIDIGE NAVORSINGSTUDIE

Kwalitatiewe navorsing word deur Basit (2010:17) beskryf as die gebruik van die verskillende betekenis van individuele ervarings en betekenis van sosiale en historiese opvattinge met die voorneme om 'n teorie of patroon te ontwikkel. Volgens Thomas (2009:83) verwys kwalitatiewe navorsing na navorsing wat nie getalle gebruik nie. Hy noem ook dat interpretatiewe navorsing homself leen tot woorde, gedagtes en beelde.

Die eienskappe van kwalitatiewe navorsing, wat betrekking het op my studie, word deur Mukherji & Albon (2010:24) beskryf. Die fokus is eerstens om gedetailleerde inligting (data) in te samel van 'n klein groepie. Die data fokus gewoonlik op woorde en beelde in plaas van getalle. Die motivering hiervoor is 'n besorgdheid oor die mense wie se ervarings voorgestel word. Groter klem word daarop geplaas dat die navorsing in die natuurlike omgewing uitgevoer word. Daar word ook klem geplaas op verskillende menings van mense. Die navorsingsproses is soms belangriker as die uitkoms van die navorsingstudie.

Hierdie eienskappe maak kwalitatiewe navorsing dus geskik vir my studie om die implementering van interaktiewe skryf te verken. Die navorsing was beskrywend van aard omdat dit die invloed van 'n verskeidenheid faktore op die leerders en navorser moes weergee. Dit was ook verduidelikend omdat die navorsing die leerders se ervarings, vordering en prestasie moes interpreteer en sin daaruit moes maak (Silverman, 2006:56).

Daar is baie navorsing oor skryfonderrig gedoen, maar vir die doeleindes van die studie word gefokus op interaktiewe skryf as benadering. Hierdie benadering was nie bekend aan die grondslagfase-opvoeders by die skool waar die navorsing gedoen is nie. As gevolg hiervan was dit ook beter om van kwalitatiewe metodes (fokusgroepe, bv 'n graad twee-klas) gebruik te maak (Patton & Cochan, 2002:2). Die navorsers is ook van mening dat kwalitatiewe metodes gewoonlik gebruik word om mense se ervarings, belewenisse en houdings te verstaan en te interpreteer.

3.5 DIE GEVALLESTUDIE AS KWALITATIEWE NAVORSINGSBENADERING

3.5.1 DEFINIËRING VAN GEVALLESTUDIES

Ná deeglike besinning het ek besluit om gebruik te maak van die gevallestudie as kwalitatiewe navorsingsbenadering. Punch (2005:145) beskryf 'n gevallestudie as 'n metode om 'n sosiale fenomeen of verskynsel te bestudeer deur 'n deeglike analise van 'n individuele geval. Hy noem verder dat die geval 'n persoon, 'n groep, 'n episode, 'n proses, 'n gemeenskap, 'n samelewing of enige gedeelte van die sosiale lewe mag wees. Mukherji & Albon (2010:81) bevestig Punch se definisie deur dit te benoem as 'n ondersoek van 'n individu, 'n familie, 'n groep, 'n instelling, 'n gemeenskap of 'n intervensie. Thomas (2009:115) beskou 'n gevallestudie as in-diepte navorsing oor een fenomeen. Die doel van die gevallestudie is om 'n ryk, gedetailleerde begrip van die fenomeen te verkry deur aspekte daarvan in detail te ondersoek, aldus Thomas. Bassey (2007:144) voer aan dat genoegsame data ingesamel moet word om die navorser in staat te stel om grondige interpretasies te skep van wat bevind is en dat die gevallestudie ideaal is om die betroubaarheid van hierdie interpretasies te toets. Yin (2009:18) se definisie is dat 'n gevallestudie 'n empiriese ondersoek is wat 'n hedendaagse fenomeen in die werklikheid ondersoek.

Briggs & Coleman (2007:143) meen dat 'n opvoedkundige gevallestudie in 'n afgebakende tyd en ruimte uitgevoer word. In hierdie navorsingstudie is die intervensieprogram in die

derde kwartaal van 2014 begin en afgehandel. Ek gebruik die interaktiewe skryfprogram in 'n graad twee-klas om na te vors of die betrokke program effektief is om leerders se skryfvermoë te verbeter. Hierdie soort opvoedkundige gevallestudie vind in die natuurlike omgewing plaas en moet deur die betrokkenes, soos navorsers en respondente, gerespekteer word. Bassey (2007:143) en Punch (2005:144) voer ook aan dat opvoedkundige gevallestudies uitgevoer word om uitsprake en besluite van praktisyns (onderwysers) en beleidmakers toe te lig. Punch (2005:144) argumenteer ook dat as daar verskillende tipes gevalle is, sal daar ook verskillende tipes gevallestudies wees. Punch (2005:144) onderskei drie verskillende soorte gevallestudies.

Die intrinsieke gevallestudie word onderneem omdat die navorser 'n beter begrip wil verkry van 'n bepaalde geval. Die instrumentele gevallestudie ondersoek 'n geval om meer insig te verkry ten opsigte van 'n sekere kwessie. Ten slotte is die kollektiewe gevallestudie se doel om die instrumentele gevallestudie so uit te brei dat verskillende gevallestudies ingesluit word om meer te leer van 'n fenomeen of verskynsel, 'n bevolking of 'n algemene toestand.

3.5.2 KONSEPTUALISERING VAN MY STUDIE

My studie is in hoofsaak 'n kwalitatiewe navorsingsonderzoek met elemente van 'n kwantitatiewe onderzoek. Die gevallestudie word met 'n graad twee-klas in 'n laerskool in die Overberg Onderwysdistrik van die Wes-Kaapse Onderwysdepartement (WKOD) gedoen ten einde die hoofnavorsingsvraag te beantwoord. Ek het van die interpretatiewe paradigma van 'n gevallestudie gebruik gemaak omdat dit menslike gedrag beskryf en verduidelik. Die interpretatiewe paradigma konsentreer ook op die belewenis en ervarings van mense in die omgewing waar hulle woon, werk en leef. Die interpretatiewe paradigma wat ek in my gevallestudie gebruik het, was geskik aangesien dit 'n hedendaagse fenomeen soos die skryfgedrag van graad twee-leerders grondig en in die werklike, beleefde wêreld ondersoek (Punch, 2005:144).

Powell (2011:25) identifiseer die volgende vier eienskappe van gevallestudies:

Die gevallestudie het grense. In die geval van my navorsingstudie vind die intervensieprogram in 'n graad twee-klas plaas. Die hele graad twee-klasgroep het deelgeneem aan die intervensieprogram maar, weens tydbeperking, het ek slegs ses leerders se werk en vordering opgeteken. 'n Klein teikengroep het my ook toegelaat om 'n meer in-

diepte ontleding van die leerders se skryfgedrag te doen, iets wat nie altyd moontlik is met 'n groot aantal deelnemers nie.

Die fenomeen hanteer iets konkreefs. Die fokus van hierdie navorsingstudie is die verbetering van die skryfvermoë van graad twee-leerders deur die gebruik van 'n intensiewe intervensieprogram. Die doel is om te uit te vind of interaktiewe skryfintervensie die leerders se skryfvermoë kan verbeter.

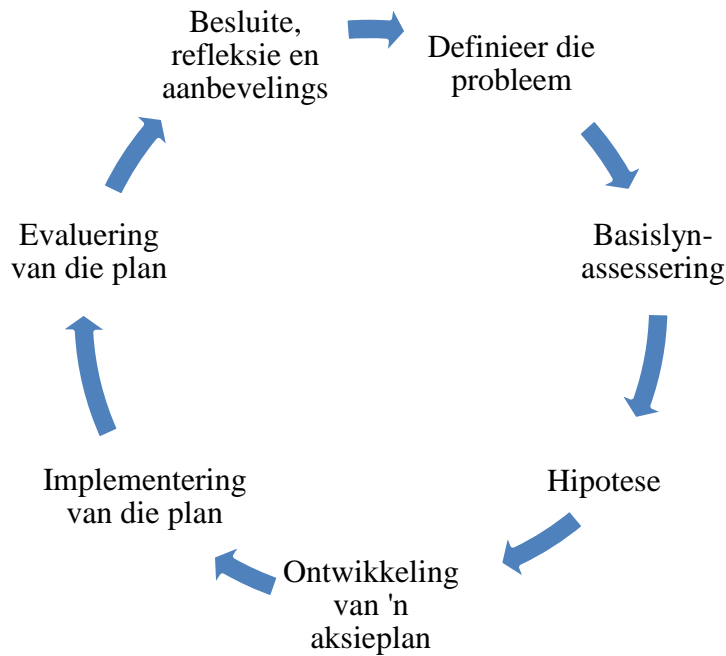
Besliste pogings word aangewend om die volkomenheid, eenheid en die integriteit van die fenomeen te bewaar. Deur gebruik te maak van elemente uit verskillende navorsingparadigmas, was dit moontlik om meer holistiese insigte oor die navorsingsondersoek te bekom.

Veelvuldige inligtingsbronne en veelvuldige inligtingversamelingsmetodes kan gebruik word. In hierdie hierdie navorsingstudie word die navorsing van kundiges op die gebied van interaktiewe skryf gebruik, sowel as my eie ondervindinge en insigte.

3.5.3 AKSIENAVORSING

In my navorsingstudie sien ek ook 'n element van aksienavorsing op grond van die stelling van Hopkins (2009:1): "*Classroom research is an act undertaken by teachers, to enhance their own or colleague's teaching, to test the assumptions of educational theory in practice, or as a means of evaluating and implementing whole school priorities*". Met hierdie navorsing het ek ten doel om my eie klaskamerpraktyke te verbeter, om literêre navorsing oor interaktiewe skryf in die praktyk toe te pas en sistemies te evalueer en te reflekteer of dit in Skool X se konteks gebruik kan word.

Figuur 3.1 McKernan (1991) se model van aksienavorsing



In Figuur 3.1 word die aksienavorsingsproses voorgestel wat ek gaan gebruik om die swak skryfvaardighede van graad twee- leerders by Skool X aan te spreek.

3.6 NAVORSINGSMETODOLOGIE

3.6.1 AGTERGROND VAN DIE SKOOL

Die skool waar ek my navorsing gedoen het, is 'n primêre skool (Graad R tot graad 9) in die Overbergstreek. Die taalmedium van die skool is Afrikaans met 'n isi-Xhosa multigraadklas (grade 1 tot 3)

Daar is twee graad twee-klasse. Elke klas het 38 leerders met 'n min of meer gelyke verdeling tussen seuns en dogters. In albei graad twee klasse is daar een isi-Xhosa leerder aangesien die ouers daarop aangedring het dat die leerders in Afrikaans onderrig moet word. Die graad twee-onderwysers het onderskeidelik twintig jaar en agt en twintig jaar onderwyservaring Die skryfonderrig wat ons tot nou toe gebruik het, was die tradisionele metode. Onderwyser het die voortou geneem en met begeleiding sinne vir die leerders te formuleer en neer te skryf. Die leerders het dit daarna oorgeskrif. Die eindresultaat was dat die leerders nie hulle eie inisiatief gebruik het nie en passiewe deelnemers geword het. Hulle was nie entoesiasties, het belangstelling verloor en het hulself nie as skrywers gesien nie.

Hierdie situasie het my genoop om oor my eie onderrigpraktyke, spesifiek ten opsigte van die onderrig van skryf, te reflekteer. Ek het dit myself ten doel gestel om kryfonderrig in ons skool te verbeter en begin met my navorsing oor interaktiewe skryf. Die eerste ses maande van die jaar (2014) het ek gebruik om meer inligting in te win oor die interaktiewe skryfprogram. Ek het skole besoek wat hierdie program geïmplementeer het, foto's geneem en aantekeninge gemaak om myself te bemagtig. Ek het literatuur oor interaktiewe skryf gelees en die interaktiewe intervensieprogram begin implementeer.

3.6.2 BIOGRAFIESE INLIGTING VAN DIE LEERDERS WIE SE VORDERING OPGETEKEN IS

Tabel 3.4 hieronder toon die biografiese inligting van die leerders wat deel vorm van die navorsingsgroep aan. Ses leerders uit my klas het die navorsingsgroep gevorm. Ek het hulle prestasie in drie toetse opgeteken, nl skryf, diktee en die WKOD se toets uitslae van die WKOD se sistemiese toets is gebruik omdat die toets voorskriftelik en gestandaardiseerd is wat 'n goeie basis vir vergelyking is.

Tabel 3.4 Groepering van die leerders in teikengroep

Die volgende tabel bevat die name van die leerders (teikengroep) wie se vordering opgeteken is. Die name van die leerders is skuilname.

Naam van respondent en aanduiding van skryfvermoë	Geslag van die leerder	Ouderdom	Graad waar die leerder verlede jaar was	Aantal jare in die grondslagfase
John (goed)	Manlik	8jaar & 8 maande	1	2
Kiki (goed)	Vroulik	7jaar & 11 maande	1	2
Sam (goed)	Manlik	8jaar & 5 maande	1	2
Amy (swak)	Vroulik	8jaar & 6 maande	1	2
Adam (swak)	Manlik	7jaar & 11 maande	1	2
ëSuri (swak)	Vroulik	8jaar & 5 maande	1	2

3.6.3 DIE MEETINSTRUMENTE

Ek het besluit op drie meetinstrumente wat die kwantitatiewe data sou verkaf om die skryfvaardighede van die leerders in die teikengroep te ontleed en te analiseer (sien 3.1 en 3.6.2).

3.6.4 ONTLEDINGSMETODES

Die diktaat van die sin het bestaan uit die toets van die dubbelklanke en diftonge, soos voorgeskryf deur die WKOD se skryfprogram (sien Addendum 11). Vir die assessering van die leerders se skryfwerk is agt sinne gebruik wat elke leerder geskryf het en nagesien is volgens die koderingstelsel van die WKOD (Bylae B.1). Die WKOD se koderingstelsel is baie oppervlakkig en gevolglik het ek besluit om die leerders se skryfwerk ook met behulp van die volgende kriteria te beoordeel: vlak van taalgebruik, kwaliteit van die boodskap; spelling (Clay, 2002:99).

3.6.5. DIE INTERVENSIEPROGRAM SE SKEDULE

Die implementering van die intervensieprogram het gestrek oor drie maande vanaf Julie 2014 tot Oktober 2014. Die sukses van die program is bepaal deur die analisering van die skryfresultate (intervensieprogram) en die vergelyking van die resultate van die voor (pretoets) en die na (posttoets)

Die program het uit die volgende drie fases bestaan:

- 1.) pre-evaluering (basislynassessering) - middel tot einde Julie 2014
- 2.) hulpverleningsprogram - begin Augustus tot einde Oktober 2014
- 3.) post-evaluering en opskryf van bevindings - November 2014

3.6.6 PRE-EVALUERING

Aan die begin van die intervensie het ek met die ses leerders uit my klas (teikengroep) basislynassessering gedoen (sien Tabel 4.2).

3.6.7 HULPVERLENINGSPROGRAM

Ek het McCarrier, Fountas & Pinnell (2000) se aanbevelingsgebruik om my klaskamer so te organiseer dat daar 'n plek was waar ons as 'n groep bymekaar kon sit vir die interaktiewe skryflesse. Ek het 'n mat in die klas geplaas waarop die leerders gerieflik kon sit. Daar was ook 'n esel by die einde van die mat vir die leerders om op te skryf. Aangesien die esel tydens interaktiewe skryflesse binne almal se bereik was, het dit 'n gevoel van samehorigheid geskep.

Verder het ek 'n woordmuur gemaak met alle alfabetletters sodat die leerders dit kon gebruik as verwysing as hulle nie geweet het hoe om 'n woord te spel of te skryf nie. Ander benodigdhede soos stories en gediggies vir saamlees was ook byderhand sodat ek nie nodig gehad het om die les te onderbreek om hulpmiddels te soek nie. Sodoende is die vloei van die les en die samehorigheid behou. Die materiale wat ek beskikbaar gehad het, was papier om op te skryf, penne om mee te skryf, woorde vir die woordmuur en 'n wysstok om lees- en skryfrigting aan te dui.

Tydens die les het ek die klas na die mat genooi en met behulp van 'n groot vel papier op die esel, gekleurde merkers en sigbare teks, almal deel van die les gemaak. 'n Voorbeeld: ek en my leerders het saam 'n onderwerp gekies waaroor hulle wou skryf. Nadat ons die onderwerp, die konstruksie en die komposisie van die teks bespreek het, het ek en die leerders beurtelings om dele van die teks op die wit papier te skryf. Tydens die skryfproses het ek telkens die leerders die teks laat herlees sodat hulle nie die doel van die boodskap sou vergeet nie. Daarna het die leerders in hulle kleiner vaardigheidsgroepe gewerk en ander skryfaktiwiteite voltooi.

3.6.8 POST-EVALUERING

Na afloop van die intervensieprogram het die leerders 'n posttoets gedoen. Hulle prestasies in die pre- en posttoets is vergelyk, geanaliseer en geïnterpreteer (sien Hoofstuk 4).

3.6.9 MY SELFREFLEKSIE EN LESPLANNE

Die intervensieprogram het uit skryflesse bestaan wat deur die onderwyser tesame met die leerders ontwikkel was (sien Addendum 4-10). Om my professionele ontwikkeling te monitor het ek my interaktiewe skryflesse opgeteken. Dit het my in staat gestel om my lesse aan die begin van die intervensie, tydens die intervensie en aan die einde van die intervensie met mekaar te vergelyk. Sodoende kon ek sien watter veranderinge oor die tyd plaasgevind het in my onderrigbenadering en in my interaksie met die leerders. Tweedens het ek McCarrier, Pinnell & Fountas (2000:269–272) se self-evalueringsrubriek gebruik om my ontwikkeling as onderwyser op die gebied van interaktiewe skryf te monitor. Die rubriek bestaan uit 'n 4-puntskaal wat die onderwyser se kennis van interaktiewe skryf assesseer. Die skaal bevat die volgende kenmerke van interaktiewe skryf (sien Addendum 11).

Ek het gebruik gemaak van weeklikse joernaalinskrywings om my ervarings van die implementering van die interaktiewe skryfprogram op te teken. Na elke les het ek probeer

om die swak en sterk punte van my les neer te skryf. Ek was veral daarop gefokus om my groei as skryfonderwyser te monitor

3.7 ETIESE OORWEGINGS

In enige navorsingstudie moet die etiese oorwegings 'n fundamentele deel uitmaak van die navorsingsproses. Om 'n bydrae tot kennis te lewer moet navorsers so versigtig en akkuraat moontlik wees (Northway 2002:3). Al die aspekte van die navorsingsproses, vanaf die besluit oor die onderwerp tot die disseminasie van die bevindinge, het etiese implikasies.

3.7.1 INGELIGTE TOESTEMMING

Ingeligte toestemming behels die instemming van die respondente om aan die navorsing deel te neem nadat die besonderhede van die navorsingstudie ten volle aan hulle verduidelik is. Die reg en die privaatheid van die respondente moet te alle tye beskerm word. Volgens Flick (2006:49) word onderstaande kriteria gebruik om vas te stel of ingeligte toestemming van die deelnemers verkry is:

- Die toestemming moet verleen word deur iemand wat bevoeg is om dit te doen,
- Die respondent wat die toestemming gee, moet goed en gepas ingelig wees; en
- Die toestemming moet vrywillig geskied.

Tydens die werwing van die deelnemers (ouers) het ek die doel en fokus van die studie aan elkeen verduidelik en skriftelike toestemming van elkeen verkry. Ek het elke leerder en ouer genoegsame tyd gegee om deeglik te besin oor hulle deelname aan die studie en die bydrae wat hulle tot die ondersoek van die navorsingsvraag sou kon lewer. Dit is duidelik aan hulle gestel dat hulle deelname vrywillig was en daar is geen druk op hulle uitgeoefen om deel te neem nie. Die respondente is ingelig dat hulle enige tyd kan onttrek. Ek het my kontakbesonderhede asook dié van my studieleier vir verdere navrae verskaf. Hierdie toestemming is voordat die studie begin het van die ses leerders en die ses leerders se ouers verkry.

Ek het ook die skriftelike toestemming van die WKOD (sien Bylae D) asook van die deelnemende skool (sien Bylae E) verkry om die navorsingstudie te mag onderneem. Hierdie toestemming is verleen op voorwaarde dat die name van die skole en die respondente nie

bekend gemaak sou word nie. Toestemming deur die Etiese Komitee van die US is verkry om hierdie navorsingstudie uit te voer (sien Bylae F).

3.7.2 VERTROUOLIKHEID

Die kwessie van vertroulikheid en anonimiteit kan problematies wees as navorsing waarby verskeie persone van dieselfde werksopset betrokke is, onderneem word (Flick, 2006:50). Deelnemers aan hierdie studie is die versekering gegee dat alle inligting vertroulik hanteer sou word. Hulle is ook verseker van hulle privaatheid, anonimiteit en die reg om te eniger tyd aan hierdie studie te onttrek. Geen beswaar is egter gemaak om aan die studie deel te neem nie.

3.7.3 BETROUBAARHEID

Volgens Clay (2002:5) word toetse geassesseer om te monitor of die toetse nasionaal effektief, skool-effektief en opvoeder-effektief is. Om dit te bereik het ek gebruik gemaak van die WKOD se gestandaardiseerde toetse. Ek het ook meetinstrumente gebruik om outentieke kennis, wat leerders elke dag in die klas gebruik, te toets (Clay 2001:4) Al die leerders in die intervensieprogram het dieselfde toetsitems voltooi (Thomas 2009:105).

3.7.4 GELDIGHED

Newby (2010:17) noem drie kriteria wat navorsing geldig maak: a) die data moet *verteenwoordigend* wees van die kwessie wat ondersoek word; b) die argument en die bewyse wat dit ondersteun moet *volledig* wees; en c) die aanbieding van die navorsingsprosesse en –resultate moet *deursigtig* wees. Geldigheid kan ook op daarop dui dat die omvang van ‘n verslag akkuraat is (Silverman 2006:289).

8 OPSOMMING

In hierdie hoofstuk het ek na die geskiktheid van die kwalitatiewe interpretatiewe benadering as navorsingmetodologie vir hierdie navorsingstudie gekyk. Ek het bevind dat die kwalitatiewe navorsingsmetodologie geskik is vir die gevallestudie wat ek gebruik het. Die navorsingsprobleem is gestel op grond van die analise van die swak uitslae van Skool X se graad drie-leerders se nasionale en provinsiale sistemiese toetse. Die inligting wat ek gedurende die pretoets (basislynassessering) die intervensieprogram en in die posttoets

versamel het, is opgeteken. In Hoofstuk vier word die intervensieprogram bespreek en die resultate van die verskillende fases van die studie ge-analiseer.

Hoofstuk 4

ANALISE EN INTERPRETASIE VAN DIE RESULTATE

4.1 INLEIDING

Die hoofdoel van hierdie navorsing was om te bepaal tot watter mate 'n intensiewe intervensieprogram oorinteraktiewe skryf die skryfvaardighede van graad twee-leerders sal verbeter. In Hoofstuk een (Afdeling 1.2) het ek die agtergrond van die probleem geskets ten opsigte van die kategorisering en klassifisering van definisies, begrippe en gebeure wat 'n bydrae tot die navorsingstudie kon lewer.

Die literatuurstudie in Hoofstuk twee het 'n teoretiese raamwerk geskep vir die konseptualisering van interaktiewe skryf in die Grondslagfase en strategieë deur kundiges op die gebied van interaktiewe skryf beskryf, soos dat leerders wat die woorde wil gebruik dit op die woordmuur kan gaan opsoek om seker te maak van die korrekte spelling. Leerders kan ook langer woorde, wat moeiliker gelees en geskryf word, in lettergrepe verdeel omdat dit makliker is om 'n kleiner woord te klank en te skryf. Woorde met dieselfde begin-, middel- en eindklanke en ingewikkelde spelpatrone word ontdek en bemeester. Op grond van die definisies en konseptualisering van interaktiewe skryf in hierdie Hoofstuk, het ek tot die gevolgtrekking gekom dat dit sinvol is om 'n intensiewe intervensieprogram vir interaktiewe skryf te volg.

In Hoofstuk drie het ek die instrumente, prosedures en prosesse vir die hantering van die navorsing beskryf. Die navorsingsonderzoek bestaan uit 'n gevallestudie as 'n kwalitatiewe navorsingsbenadering.

4.2 DIE DOEL VAN DIE STUDIE

Die doel van hierdie studie was om die resultate van die basislynassessering, wat 'n voortoets is, te analiseer en te beskryf hoe dit deel gevorm het van die intervensie. Ek het ook die resultate van intervensieprogram bespreek na aanleiding van die verskille tussen die pretoets en die posttoets. Refleksie oor my professionele groei is ook gedoen (sien 4.6). Dit is gedoen

aan die hand van my hoofnavorsingsvraag en subvrae (sien 3.1). In hierdie Hoofstuk word die analise en interpretasie van die resultate van die studie bespreek.

4.3 DIE AANBIEDING VAN DIE INTERVENSIEPROGRAM

In hierdie afdeling bespreek ek die klaskameromgewing voor die implementering van die interaktiewe skryfprogram en hoe dit daarna gelyk het, maw watter invloed die intervensieprogram op die klaskameromgewing gehad het.

4.3.1 Die geletterdheidsomgewing in die klaskamer voor en na die implementering van die interaktiewe skryfprogram

Voor die implementering van die interaktiewe skryfprogram was my leerders baie passief en in die meeste gevalle net die ontvangers van inligting wat deur my as opvoeder onderrig is. My leerders was die luisteraars en ek die spreker. Hulle is nooit blootgestel aan die hantering van n pen of enige saamskryfgeleenthede nie (sien Addendum 13). Daar was ook nie 'n woordmuur met die korrekte spelling van woorde nie. Die tekste wat geskep is, is ook nooit herlees nie. Tydens en na die implementering van die interaktiewe skryfprogram was onderwyser die fasiliteerder en die fokus was op die leerders. Hierdeur is hulle bemagtig met tegnieke en denkstrategieë sodat hulle kreatiewe, konstruktiewe, komposerende skrywers kan word.

4.3.2 Die skryfles voor die implementering van die interaktiewe skryfprogram

Voor die implementering van die interaktiewe skryfprogram het ek die beplanning van skryflesse gedoen volgens die voorskrifte van die Nasionale Kurrikulumverklaring (Graad R-12) (sien Addendum 12). Dit was my plig om by die tema wat vir 'n bepaalde tydperk voorgeskryf is te hou.

My rol as onderwyser was om oor die voorgeskrewe onderwerp te gesels en die klas te begelei om sinne te formuleer en dit self op die skryfbord te skryf. Die leerders moes dan die betrokke sinne in hulle werkboeke oorskryf. Die werkboeke se bladsye is in twee gedeeltes; aan die een kant is 'n tekening gemaak en aan die ander kant het die leerders die sinne oorgeskryf (sien Addendum 15). Nadat die leerders die sinne klaar geskryf het, het ek dit nagesien en dan het die leerders 'n paar dae later die verbeteringe in hulle boeke geskryf. Dit het nie veel beteken nie, aangesien die leerders teen daardie tyd belangstelling verloor het.

4.3.3 Die interaktiewe skryfles

Met die aanbieding van die intervensieprogram se lesse (sien Tabel 4.1) oor interaktiewe skryf het ek 'n benadering gevolg wat leerders uit die staanspoor by die les betrek het (sien Addendum 10). Saam met die klas het ons een van die onderwerpe, soos voorgeskryf in die kurrikulum vir graad twee, gekies. Een van die lesse was om 'n plakkaat te maak om 'n jaarlikse gebeurtenis in die dorp te adverteer (sien Addendum 10). Vir die aanbieding van die les is die hele klas na die mat genooi en hulle het in rye voor 'n esel met wit papier op gesit. Ons het die inhoud bespreek en die leerders het beurtelings om self die inhoud op die papier te skryf. Ek het donkerkleurige merkers gebruik omdat kleur 'n aandagdeteterminant is en ligte kleure hulle aandag kon aflei. Hier het ek 'n begeleidende rol gespeel. Die leerders moes aan die begin van elke interaktiewe les die vorige les deurlees om hulle geheues te verfris oor die boodskap van die teks. Ek wou my jong skrywers help om aktief te dink en het 'n verskeidenheid bronne te gebruik om 'n sinvolle boodskap te skep. Ek het ook die puntuasie, korrekte spelling en die skryfrigting van sinne gemonitor. Ek het hulle ook gehelp om die teks te redigeer en deur die regstellings en korreksies het onmiddellike leer plaasgevind. Voorbeelde uit die praktyk volg hieronder.

Tabel 4.1 Voorbeeld van 'n interaktiewe skryfles vir 'n graad twee-klas

Les: Maak van 'n plakkaat om 'n byeenkoms te bemark 15 September 2014

O: Opvoeder L: Leerder

Aanloop tot die les

Ons het elke jaar die nagraisbyeenkoms in ons dorp. Vir die dorpsmense en kinders is dit 'n groot en opwindende geleentheid. Na vele gesprekke oor die sportbyeenkoms het ons besluit om 'n plakkaat oor die byeenkoms te maak. Hier volg die lesverloop:

O: Ons is in die middel van die beplanning van 'n groot byeenkoms in ons dorp. Watter maniere kan ons gebruik om hierdie geleentheid bekend te stel? (Lei die leerders deur vraagstelling om die woord *bekendstelling* te verstaan soos byvoorbeeld hoe gaan mense weet van die geleentheid/ hoe kan ons dit aan hulle oordra/ hoe kan ons dit doen?).

L: Ons kan 'n advertensie maak om vir die mense te wys.

O: Watter vorm gaan die advertensie aanneem? Moenie uitskreef nie, julle hande op. Kom ons gee vir Rozay 'n kans.

L: Die maak van 'n plakkaat.

O: Baie goeie voorstel en watter inhoud moet alles op die plakkaat verskyn?

(die leerders steek hulle hande op ek gee hulle beurt om die vraag te antwoord)

L1: Naam

L2: Plek

L3: Tyd

L4: Prentjies

O: Ja, dit is alles belangrik; maar antwoord deur 'n volsin te gebruik. Goed waarmee gaan ons begin?

L: Die naam van die byeenkoms gaan ons eerste skryf en dan volg die ander.

O: Wat dink julle wat kan ons die naam gee?

L1: Die BEF-byeenkoms.

L2: Die nagreis.

L3: Ons gaan hardloop.

O: Goeie idees maar kom ons kies een. Ons het twee byeenkomste in die naweek, die een is die "nagreis" en die ander een is die "pretloop" Watter een gaan ons adverteer?

(Almal kies 'n ander byeenkoms. Om tyd te bespaar stel ek voor dat ons die nagreis kies.)

O: Dink julle nie ons moet die "nagreis" gebruik omdat ons as skool daaraan gaan deelneem nie? (Leerders stem saam)
Kom ons skryf die woord "Die Nagreisbyeenkoms". Wie gaan **Die** vir ons kom skryf en wie gaan die ander gedeelte van die opskrif van die byeenkoms vir ons skryf? .

O: Kom Shahieda! Jy gaan vir ons *Die nagreisbyeenkoms* skryf. Shahieda skryf **Die** sonder huiwering, maar sy weet nie hoe om **nagreisbyeenkoms** te skryf nie.

O: Kom ons klap die naam van die byeenkoms om die dele van die woord te hoor.

(Leerders klap die verskillende dele van die naam en deel so die woord in lettergrepe)

(Shahieda skryf die woord deel vir deel op die papier en kyk op die woordmuur hoe om *reis* te spel. Leerders breek die woord op in lettergrepe.)

(Ek help leerders beurt vir beurt om die inligting soos tyd en plek neer te skryf.

O: Kom skryf 'n boodskap om die mense uit te nooi. Wat stel julle voor?

L: Kom kyk vir ons! Kom hou ons dop!

O: Kan ons `n ander woord kry vir *kyk* en *hou dop*.

L: Ondersteun.

O: Dit is `n pragtige woord. Kom ons skryf ondersteun ons skool en geniet die naweek saam met ons.

Tabel 4.2 Die verloop van die interaktiewe skryfles en die beginsels onderliggend daaraan

Hierdie bespreking word in tabelvorm gedoen om die onderliggende beginsels vir elke aspek van die les uit te wys.

Lesverloop / aktiwiteite	Onderliggende beginsels
Die onderwyser baseer die skryfsessie op gesprekke rondom gebeure in hulle omgewing.	Leerders se voorkennis en ervaringe buite die klaskamer word met klaskamergebeure verbind. Die les kry hierdeur relevansie en betekenis.
Die onderwyser vra die leerders hoe hulle die byeenkoms wil bemark. Die opvoeder vra die leerders watter inligting op die plakkaat geskryf moet word.	Leerders se idees en sieninge is belangrik.
Die leerders mag kies oor watter byeenkoms hulle wil skryf.	Die onderwyser maak die kinders bewus van die inhoud wat relevant is vir die leser.
Die onderwyser vra die leerders om hulle hande op te steek en te antwoord.	Die onderwyser gebruik die kinders se insette om die inhoud van die les te bepaal.
Die onderwyser vra die leerders om vrae in volsinne te beantwoord.	Die klas is groot en die onderwyser wil dissipline behou.
Die onderwyser vra die leerders om die naam van die byeenkoms te klap.	Die onderwyser wil die leerders bewus maak van sinstruktuur.

Die leerder gebruik die woordmuur om 'n woord se korrekte spelling vas te stel.	Die onderwyser maak die leerders bewus daarvan dat hulle lang woorde strategies in lettergrepe kan opbreek om dit te kan skryf.
Die onderwyser moedig die leerders aan om meer formele werkwoorde te gebruik.	Die leerder dink strategies om verskillende bronne te gebruik en daardeur die woorde te skryf. Die leerders moet doel en gehoor in gedagte hou.

4.3.4 Bespreking van verskille tussen die tradisionele skryfles en die skryfles tydens die interaktiewe skryfsessie

Die rol van die onderwyser tydens die twee soorte lesse verskil baie van mekaar. Waar die onderwyser in die eerste geval voorskriftelik was, het haar rol tydens interaktiewe skryf veel meer dié van 'n fasiliteerder geword (sien 4.3.2).

Die leerders het voorheen nooit die sinne wat hulle geskryf het oorgelees nie, nou word die sinne gereeld herlees sodat die boodskap duidelik en prominent begryp en oorgedra word. Herlees maak die leerders bewus daarvan dat hulle hulle skryfwerk moet monitor. Voorheen was die leerders passief. Tans kry die leerders die geleentheid om betrokke te wees en dit dra by tot hulle gevoel van belangrikheid.

Deur die eie ontwerp van die plakkaat vir die advertensie (sien Figuur 4.1) het gevoelens van trots en eienaarskap ontstaan omdat die plakkaat gebruik is vir publikasie in hulle dorp. Voorheen het slegs die opvoeder hul werk gelees en nagesien. Tydens die konstruksie van die boodskap kry leerders met die nuwe formaat les onmiddellike begeleiding en terugvoer; dit voorkom dat hulle belangstelling in die taak verloor.

Tydens die tradisionele les het ek gefokus op herhaling en akkuraatheid, maar nou is ek ingestel daarop om leerders se denkstrategieë uit te brei. Dit is duidelik (sien Tabel 4.1) dat my les nog steeds elemente van tradisionele skryf bevat (bv. steek jou hand op; antwoord in volsinne). Ek moet nog aan werk aan meer natuurlike en sinvolle gesprekke met my leerders werk.

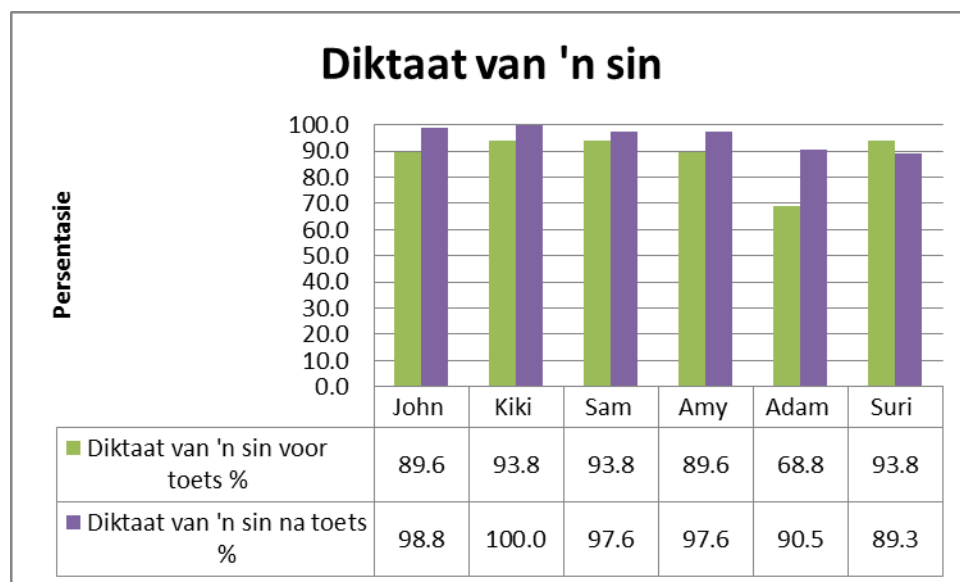
In die verlede sou ek 'n spelles aangebied het deur die woorde vir die leerders op die bord te skryf sodat hulle dit kon afskryf. Ek het net gekonsentreer op die korrekte spelling van die woorde. Nou het ek 'n hele verandering in my aanbieding van dieselfde tipe les ingebou. Die kurrikulum skryf voor dat leerders die woord *swart* moet kan spel. In my les bespreek ek die konsep *swart* (wit) Dit is 'n kleur. Waar gebruik ons hierdie kleur? (begrafnisse ook by troues- Westerse kultuur); Is dit net by daardie geleentheid? (Nee, as mammië wil deftig lyk); Waarmee assosieer jy swart? (donkerte/vrees); Wat is die teenoorgestelde van swart? ens. Die leerder ontdek dus hoeveel betekenis woorde kan hê en dit verbreed hulle agtergrondkennis. Ek besef dat dit uiters belangrik is vir leerders is om 'n goeie woordeskat te hê om hulle gedagtes te verwoord.

4.4. KWANTITATIEWE EN KWALITATIEWE RESULTATE

4.4.1. Interpretasie van die kwantitatiewe data

Vir die intervensieprogram het ek drie toetse gebruik naamlik: die diktaat van 'n sin (sien Bylae B.3), die skryf van 'n storie (sien Bylae B.4) en die WKOD se formele assesseringstake (sien Bylae A).

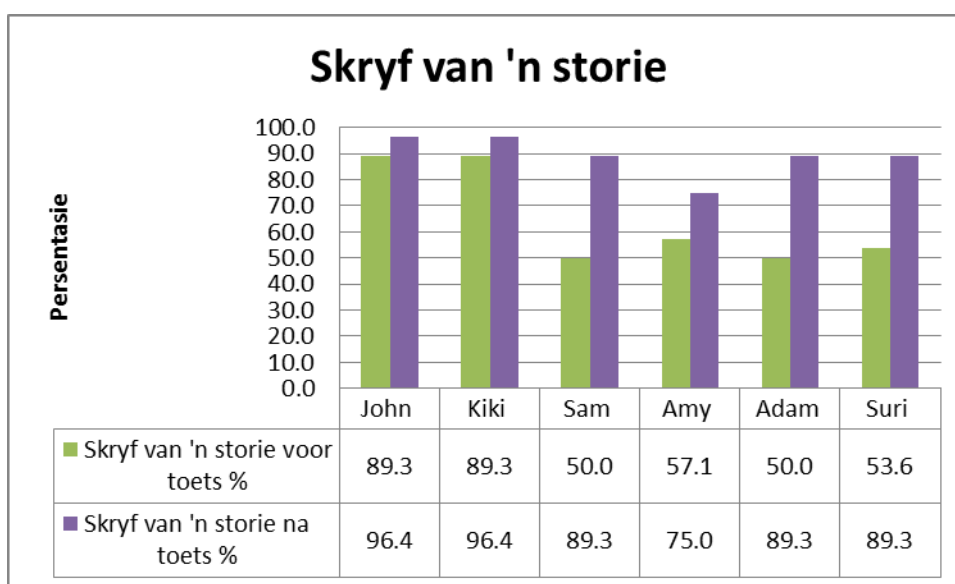
Figuur 4.1 Resultate van die teikengroep se voor- en natoetse vir die diktaat van 'n sin.



Die diktaat word nagesien volgens 'n voorgeskrewe rubriek (sien Bylae B.1). Die leerders kry een punt vir elke letterklankkombinasie wat hy of sy reg geskryf het (sien Bylae B.3). Die diktaat tel 48 punte (sien Bylae B1). Hierdie resultate toon 'n gemiddelde toename van 84,4%

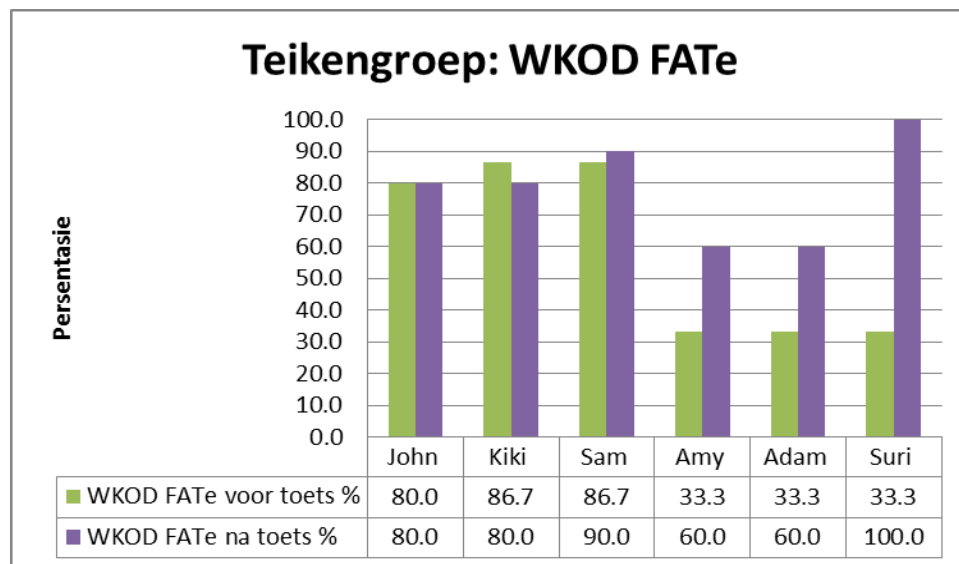
(voortoets) tot 95,6% (natoets) wat 'n toename van 10,9% verteenwoordig. Adam was die enigste leerder wat onder 70% vir die diktaat gekry het. Dit is interessant dat die leerder met die swakste voortoetsuitslae die grootste persentasietoename (21,7%) getoon het. Suri se persentasiepunt het met 4% gedaal; dit is nie duidelik hoekom nie. Die verskil tussen die uitslae tussen die voortoets en die natoets toon 'n toename in persentasie. Dit sou daarop kon dui dat die leerders se spellingsvermoë en woordklustering oor die algemeen verbeter het. Hulle kon die onderskeie klanke duideliker hoor en korrek neerskryf.

Figuur 4.2 Resultate van die teikengroep se voor- en natoetse oor die skryf van 'n storie



Vir die nasien van die storie (sien Bylae B4) het ek 'n rubriek gebruik soos voorgeskryf deur die WKOD-koderingsstelsel (sien Bylae B.1). Dit bevat kodes van een tot sewe (sien Bylae B.2). Die uitslae soos voorgestel in bostaande grafiek toon 'n toename in persentasie van elke leerder wat die verskil tussen die voortoets en die natoets betref. Die gemiddelde toename van al die leerders saam is 24,4%. Dit is weer eens interessant dat die leerders met die swakste gemiddelde die grootste toename toon. Dit sou daarop kon dui dat die program veral die swakker leerders bevoordeel. Dié leerders het groter opgewondendheid getoon tydens die skryf waarskynlik omdat hulle groter vrymoedigheid gehad het om hulself uit te druk.

Figuur 4.3 Resultate van die teikengroep se voor- en natoetse oor die WKOD se formele assesseringstake (FATe)



In hierdie grafiek word die uitslae voorgestel van twee van die WKOD se formele assesseringstake. Die twee take waarvan een voor die intervensie en een na die intervensie gedoen is, word onderskeidelik as voortoets en natoets (sien Bylae B.3) gebruik. Die toetse word deur die WKOD opgestel volgens die riglyne van die KABV (Kurrikulumassesseringbeleidsverklaring). Die take is nagesien aan die hand van die voorgeskrewe rubriek en die nasionale koderingstelsel is gebruik.

Die sterk leerders se voortoetsresultate was hoog en het gewissel tussen 80% en 86.7%. Een leerder het in die natoets geen vordering getoon nie, terwyl 'n ander een se persentasie in die natoets laer was as in dié van die voortoets. Die swakste leerders het die grootste verskil in persentasie tussen die voortoets en die natoets getoon. Dit sou weer eens daarop kon dui dat die swakke leerders baie sou kon baat by 'n interaktiewe skryfprogram soos die een wat tydens die studie gebruik is.

4.4.2 Interpretasie van die kwalitatiewe data

Kwantatiewe data alleen gee geen insigte oor die skryfgedrag en strategieë wat leerders gebruik nie. Daarom het ek ook voor en na die interaktiewe skryfintervensie skryfstukke uit die leerders se klaswerkboeke nagesien (sien Addendum 1-9). Sodoende kon ek leerders se skryfwerk voor en na die intervensie vergelyk en individuele leerders se vordering monitor.

4.4.2.1 Skryftekste voor die implementering van die intervensieprogram

Voor die implementering van die intervensieprogram het ek 'n skryftemplaar gebruik om my leerders te laat skryf. Die swakker leerders het die skryftemplaar net so oorgeskryf en antwoorde ingevoeg om hulle bladsy vol te kry. Hulle het soms selfs die woorde van die bord verkeerd neergeskryf. Hulle het ook dele van woorde uitgelos soos **app vir appel** (sien Addendum 1). Daar is ook dele van 'n sin uitgelos soos byvoorbeeld **Eskom bome_____ geplant**. Skryf was dus 'n meganiese proses sonder enige teken van kreatiwiteit. Die swak leerders het ook nie geweet hoe om koppelwerkwoorde in 'n sin te gebruik nie.

Die sterker leerders het ook die antwoorde volgens die skryftemplaar geskryf maar die sinne was eenvoudig en het net bestaan uit onderwerp, werkwoord en voorwerp (O-W-V) of net onderwerp en 'n gesegde (O-G) byvoorbeeld *Ek het..., Ek is..., Hy skop..., Die grond isMy naam is Esline* (sien Addendum 2). Die sinne was dus net losstaande sinne sonder enige storielyn.

Die leerders kon ook nie kies oor watter onderwerp hulle oor wou skryf nie. Ek het namens die leerders die onderwerp vir die 'n storie gekies en die leerders is geforseer om dié storie te skryf. Dit is 'n voorbeeld my oorheersende rol. My fokus was akkuraatheid en korrekte spelling. Die eindresultaat was dat al die leerders dieselfde stories geskryf het, sonder enige verbeelding.

4.4.2.2 Skryftekste tydens en na die implementering van die intervensieprogram

As resultaat van die interaktiewe skryfbenadering het die leerders hulle eie kreatiewe stories begin skryf. Die swakker leerders het nog foute begaan, maar hulle kennis van storiestructuur was duidelik waarneembaar (sien Addendum 3). Die stories het 'n begin, middel en einde gehad. Die sinstruktuur was nog nie korrek nie, maar daar was 'n groot verbetering sigbaar (sien Addendum 15). Hulle stories het 'n storielyn getoon en die spelfoute was noemenswaardig minder. Daar was ook humor en uniekheid in sinne te bespeur: **Die swaeltjies het vergaderings gehou en besluit om te vlieg** (sien Addendum 4).

Die sterkste leerders het lang sinne met voegwoorde begin skryf, soos: **Moeder eend het sewe eiers gelê en gewag dat dit moet uitbroei** (sien Addendum 5). Hierdie konsep was nooit voorheen sigbaar in die leerders se skryfwerk nie, aangesien die leerders net losstaande sinne geskryf het wat nie 'n eenheid gevorm het nie. Hierdie leerders se stories was kreatief

en interessant en propvol byvoeglike naamwoorde soos **vrugbaar, omgedol** (sien Addendum 6) en **die kat wat pragtig, wollerig, springerig en klein was** (sien Addendum 7). Die een leerder het 'n storie oor **Herfs** geskryf (sien Addendum 8a). Die seisoen is in storievorm beskryf. Die storie het sterk byvoeglike woorde soos **verkleur, besluit en vergaderings** (sien Addendum 8b) bevat. Ander stories het oor die leerders se emosies ook duidelik sigbaar begin word. Leerders het met gevoel geskryf en onderhoudende sinne soos **Die maan was geel, die sterre het geblink en alles was prefek** (sien Addendum 9) het voorgekom. Die lengtes van die stories was vir my verbasend, want leerders wat voor die intervensie slegs 'n paar sinne geskryf het, se stories was nou langer en meer volledig, waarskynlik omdat die leerders die vrye skryf van stories meer geniet het.

My joernalinskrywings beeld die verskil as volg uit:

11 Augustus

Kenmerkend van al die leerders se skryfwerk is dat hulle verskillende strategieë begin toepas. Hulle monitor of hulle werk sin maak en gebruik meer as een strategie om onbekende woorde te skryf, bv. analogie, die woordmuur, prente wat die woord uitbeeld en opbreek in lettergrepe om lang woorde te skryf. Hulle toon baie meer waagmoed om te skryf en is baie meer uitdagend omdat hulle nou meer toegerus is met skryfstrategieë. Die leerders beweeg ook weg van korrekte skryf na kreatiewe skryf.

15 September

Die skryf word nou so geniet en ongelooflik baie moeite word gedoen met die skryfstukke. Dit kan dalk toegeskryf word aan die blootstelling aan die verskillende strategieë, toewyding en gemotiveerdheid. Een leerder se moedertaal is nie Afrikaans nie, maar deur die implementering van die interaktiewe skryfprogram is die leerder gemotiveer deur die strategieë wat hulle aangeleer het tydens die implementering van die program.

Ter afsluiting: die leerders se skryfwerk is nou baie interessanter (sien Addendum 9). Die leerders het meer gemotiveerde skrywers geword, eienaarskap van hul werk aanvaar en is gemotiveer deur hulle selfgekomponeerde boodskappe (Clay, 2001). Die resultate van die intervensieprogram het my verwagtinge oortref en ek kon sien hoe die leerders ontwikkel het as meer georganiseerde skrywers. Die leerders het ook hulle basiese taalvaardighede begin

gebruik om onafhanklik te skryf. Skryf word nou baie geniet en ongelooflik baie moeite word met skryf gedoen.

4.5 RESULTATE VAN MY SELFEVALUERING

Ek het die meetinstrument van McCarrier, Pinnell & Fountas (2000: 269-272) (sien Addendum 11) gebruik om myself as onderwyser te evalueer ten opsigte van materiale wat benodig word vir die les, my lesbeplanning, leerders se betrokkenheid by die les, die tempo of pas waarvolgens daar gewerk word, ontwikkeling en ontwerp van die teks en my onderrigbesluite.

4.5.1 Materiale: My doel was om al die nodige beskikbare materiale te bekom, te organiseer en te gebruik gedurende die les

Ek het vir myself 4/4 gegee vir hierdie kriteria omdat ek met die implimentering van die interaktiewe skryfproses seker gemaak het dat ek die nodige materiale voor die tyd gereed het. Dit sluit in items soos 'n esel, groot velle papier, merkers, my woordmuur, die mat waarop die leerders sit en die nodige tekse wat ek gaan gebruik. Ek het die items almal so geplaas dat dit naby my was en ook binne almal se bereik. Ek het die leerders ook geleer om die materiale met die nodige sorg te gebruik.

4.5.2 Lesbeplanning: My doel was om die les goed te beplan sodat die roetine sekuriteit kon gee en ek alle onderrigprosedures in die regte volgorde in plek gehad het.

Vir lesbeplanning het ek myself 3/4 gegee omdat die lesbeplanning ingepas het by die skryfkurrikulum van die WKOD (sien Addendum 12). Ek het my lesse goed beplan en deurdink om die vloei van die les te verseker. Ek het demonstrasies bygewoon van ander kollegas in ander skole wat alreeds die interaktiewe skryfprogram implementeer en ek het baat gevind daarby.

4.5.3 Betrokkenheid: My doel was om die leerders se aandag te behou regdeur die les

Vir betrokkenheid gedurende die lesaanbieding het ek myself 2/4 gegee. Ek het die leerders so gerangskik dat hulle nie mekaar se aandag moes aftrek nie en dat almal die illustrasies van die teks kon sien. My leerders was aktief betrokke by die les, maar ek moes nog meer tyd gemaak sodat die leerders ook meer kon kommunikeer.

4.5.4 Pas: My doel was om die interaktiewe boodskap vlot oor te dra en om die les teen die regte pas te laat geskied

Ek het hier vir myself 2/4 gegee aangesien die leerders volgens my nog 'n bietjie te lank geneem het om die pen te deel. Die voorskrif van die WKOD oor die hoeveelheid geletterdheidskonsepte wat per dag gedoen moet word het veroorsaak dat ons nie altyd voldoende tyd gehad het vir alles wat vir die dag beplan is nie. Ek is ook in 'n leerproses en my mening is dat die WKOD te veel konsentreer op die eindresultaat van leer in plaas van op die proses.

4.5.5 Komponeer: My doel was om individuele idees te ontwikkel sodat die leerders sou saamstem oor 'n groepkomposisie en hulle in staat sou wees om die teks doeltreffend te ontwikkel sodat daar ook taalkennis en nuwe woordeskat in die teks sou wees.

Hier gee ek myself ook 2/4 aangesien ek die leerders wel genooi het om deel te hê in die komponering van die boodskap, maar dat hulle nie altyd die geleentheid gekry het om deel te neem nie omdat ek nog te veel leiding gegee het en te min ruimte gelaat het vir hul eie kreatiwiteit. Vir die komposisie van die boodskap het ek my hele klas betrek. Ek het hulle dmv vraagstelling probeer lei om self 'n betekenisvolle boodskap te skep, maar ek het nog te veel voorgesê. Dit moet 'n proses van samewerking wees en albei partye moet aktief betrokke wees. Ek het wel probeer om leerders te bemagtig deur hulle aan te spoor om meer strategieë te gebruik om 'n boodskap te skep.

4.5.6 Konstruksie: My doel was om die leerders betrokke te kry by die produsering van woorde in die boodskap met die klem op die betekenis van letters, woorde en puntuasie.

Hier gee ek myself 3/4 omdat ek tydens interaktiewe skryf die leerders se aandag kon vestig op die betekenis van die boodskap, sowel as op letters, woorde, en puntuasie, korrekte spelling en sinstruktuur. Soms het ek nog te veel klem gelê op die korrekte spelling en sinstruktuur.

4.5.7 Onderrigbesluite: My doel was om leerders te bemagtig om goeie skrywers te word wat die geskrewe taal sinvol kan gebruik.

By die onderrigbesluite het ek myself 3/4 gegee aangesien ek gemaklik is met die manier waarop die skryfprosedures aan leerders oorgedra moet word en die manier waarop ek gedurig reflekteer oor my besluite. Ek werk hard daaraan om die leerders te bemagtig om te verander en te groei en om goeie skrywers te word. Ek beplan my besluite rondom die uitdagings wat leerder behoort te ervaar .

4.5.8 Teks: My doel was om interaktiewe skryf te gebruik as `n hulpmiddel om leerders te help om verskillende soorte te verstaan, te lees en daaroor te kan skryf.

Ek het myself 3/4 gegee omdat ek reeds met `n verskeidenheid tekste (geëksperimenteer het). Die leerders is ook blootgestel aan `n verskeidenheid tekste soos stories, beterskapkaartjies, gediggies en resepte. Die skryftekste wat hulle geskep het was nie meer resepmatig en eensydig nie. Ek was nog geneig om terug te val op die skryf van stories, resepte en gediggies omdat die leerders meer bekend was met die tipe tekste. Ek behoort die leerders meer gereeld aan te moedig om `n ander tipe teks te skryf.

4.5.9 Samevatting

4.5.9.1 My eie insigte

Met die implementering van die interaktiewe skryfprogram het ek gesien hoeveel groeigeleenthede voorheen van my leerders ontnem is. Ek het ten alle tye `n outoritêre houding ingeneem omdat ek gevoel het ek die leerders so kan beheer. Ek het hulle denke te veel gemanipuleer en in die rigting gestuur wat vir my aanvaarbaar en korrek was. My doel was dat die leerders korrekte formulering en spelling moes produseer. Ek het nooit die leerders die geleentheid gegee om hulle eie boodskap te konstrueer en te komponer nie. Hierdeur het die leerders verander in passiewe deelnemers wat nie waagmoed besit het nie of nie probeer het om buite hulle denkwêreld te beweeg nie. Ek het besluit dat ek as opvoeder deegliker en meer sinvol moet beplan om vir my leerders skryfstrategieë te demonstreer en te modelleer. Hierdeur kan ek die leerders lei vanaf afhanklikheid tot onafhanklikheid (Vygotsky, 1978). Ek besef ook nou dat ek as onderwysermy akies en reaksies so moet modelleer dat ek `n rolmodel is. Ek heg ook meer waarde aan die leerder se skryfprodukte. Die tekste wat die leerders ontwerp het, word in die klaskamer opgesit en dié teks kan gebruik

word vir saam- en individuele lees. Die teks wat opgesit word, is nie so netjies soos die opvoeder s'n nie, maar die leerders geniet dit baie meer as vroeër om daardie tekste te lees omdat hulle die eienaars is van die skryfproduk.

Die implementering van die interaktiewe skryfprogram het my perspektief heeltemal verbreed in dié sin dat ek besef dat die leerders meer volwasse, selfstandig en selfondekkend kan word met die korrekte hulpmiddels, ondersteuning en leiding om 'n teks te kan komponeer en konstruereer.

4.5.9.2 My kollega se insigte oor leerders se kennis na die implementering van die skryfproses

My kollega is my eweknie in die ondersteuningsgroep van die geïntegreerde gehaltebestuur in ons skool. Sy het my lesse waargeneem en gesê dat sy kan sien dat daar groot groei in my kinders se lees- en skryfwerk te bespeur is. Sy het verwys na die onafhanlike manier waarop my leerders werk en hoe hulle bemagtig is om mekaar te ondersteun in die skryftaak deur die deel van die pen. Sy het ook melding gemaak van hoe die leerders die teks herlees en hoe dit hulle help om 'n die sinvolle boodskap te skryf. Die tekste wat die leerders geskep het, het haar die idee gegee dat die kinders baie meer selfstandig en selfversekerd is as voorheen.

4.6 OPSOMMING

Ten slotte het ek gesien dat interaktiewe skryf gebruik kan word vir die integrering van ander leerareas in die kurrikulum en nie net vir Geletterdheid nie. Ons het byvoorbeeld geskryf oor die ontleding van grafieke (Wiskunde), die waarneming van grond (Lewensvaardighede) en die beskrywing van 'n gedig (Engels). Leerders het ook ontdek dat 'n teks nie in een dag klaar geskryf hoef wees nie, maar oor meer dae klaargemaak kan word. Hierdie proses het die leerders se aandagverbeter omdat die skryfsessies nie te lank was nie.

Hierdie resultate het meegebring dat ek die interaktiewe skryfprogram met veel entoesiasme en oortuiging aanbeveel as 'n strategie.

Die volgende Hoofstuk is 'n opsomming van die bevindings, gevolgtrekkings (die beantwoording van die navorsingsvrae) en aanbevelings vir verdere navorsing.

Hoofstuk 5

BEVINDINGS, GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS

5.1 INLEIDING

Die navorsingsresultate en enkele van die implikasies daarvan is in die vorige hoofstuk bespreek. Die bevindings, gevolgtrekkings en aanbevelings van die navorsing word in hierdie hoofstuk aangebied.

Hieronder word baie kortliks uiteengesit wat in elke hoofstuk aangebied is.

5.2 INDELING VAN DIE HOOFSTUKKE

Soos in Afdeling 1.8 aangedui, bestaan hierdie navorsingsverslag uit vyf Hoofstukke met fokusgebiede soos hieronder aangedui.

In Hoofstuk 1 is 'n breë oorsig oor die studie gegee. In dié bespreking word interaktiewe skryf gedefinieer en gekontekstualiseer.

In Hoofstuk 2 volg 'n omvattende literatuurondersoek oor belangrike aspekte wat met die studie-onderwerp verband hou en wat gebaseer is op insigte waartoe ek gekom het tydens my omgaan met relevante nasionale en internasionale literatuur. Ek het in-diepte-navorsing gedoen oor interaktiewe skryf as 'n strategie om leerders se skryfvermoë te verbeter. Die verkenning van literatuur wat met my navorsingsvraag verband hou, het my in staat gestel om 'n intervensieprogram te ontwikkel waarin interaktiewe skryf met 'n graad twee-klas geïmplementeer word. Ek het ook gekyk na die verskillende teorieë ten opsigte van skryfontwikkeling om meer lig te werp op sekere aspekte van die skryfproses. Die invloed van leesstrategieë op die interaktiewe skryfwerk van die leerders was 'n belangrike komponent omdat dit aansluiting vind by die ontwikkeling van lees en skryf in die grondslagfase.

In hoofstuk 3 is die metodologie en navorsingmetodes bespreek. Dit was hoofsaaklik 'n gevallestudie met kwantitatiewe en kwalitatiewe elemente. Dit bevat ook die insigte wat gebruik is om die navorsingsvraag te beantwoord. Die analise en interpretasie van die

navorsing word in Hoofstuk 4 aangebied. 'n Gevallestudie (sien Hoofstuk 3) is gebruik om vas te stel of die intervensieprogram, wat op interaktiewe skryf berus het, die skryfvaardighede van graad twee-leerders beïnvloed het. Dit plaas my navorsing in 'n interpretatiewe teoretiese paradigma.

My hele graad twee-klas het deelgeneem aan die intervensieprogram maar slegs ses leerders het die studiegroep gevorm. Ek het slegs hulle prestasie en vordering opgeteken. Dié ses leerders was drie sterk en drie swak leeders. Hierdie leerders is blootgestel aan 'n pretoets en 'n posttoets wat as maatstaf gebruik is om hul prestasie en vordering gedurende die intervensieprogram te meet. Die data wat in Hoofstuk 4 aangebied is, is op 'n tematiese wyse benader en georganiseer. Bogenoemde data was noodsaaklik ten einde die navorsingsvraag (en subvrae) interpretatief te beantwoord.

Die subnavorsingsvrae, soos gestel in Hoofstuk 3.1, word as raamwerk gebruik om die bevindings, gevolgtrekkings en aanbevelings in hierdie hoofstuk te bespreek.

5.3 OPSOMMING VAN DIE KERNBEVINDINGE

Beide die swak provinsiale taaluitslae (WKOD 2012 – 2014) en my eie onderrigervarings dui daarop dat daar 'n behoefte bestaan aan beter opleiding in leerders se skryfontwikkeling. Alhoewel die resultate van 'n klein studie nie na ander omgewings oorgedra kan word nie, het die insigte wat ek uit my navorsing gekry het, my daarvan bewus gemaak dat daar riglyne, beginsels en strategie is wat die kwaliteit van skryfontwikkeling kan verbeter.

5.3.1 Bevindings

Gedurende my studie het ek bevind dat daar baie beginsels en strategieë is wat leerders kan aanleer en gebruik om hulle skryfwerk te verbeter. Enkeles word hieronder genoem.

5.3.1.1 Taalryke omgewing

'n Taalryke omgewing is waar daar boeke, muurkaarte en skryfaktiwiteitskaarte is, maw dis 'n omgewing wat lees en skryf aanmoedig. Dit is 'n omgewing waarin leerders daaglikse geleenthede kry om oor relevante en betekenisvolle gebeure te skryf. Dit is ook 'n omgewing waarin leerders se werk uitgestal word, eerder as die onderwyser se netjiese plakkate en werkkaarte. Hierdie uitstalling van die leerders se werk behoort hulle aan te moedig en trots te maak. 'n Taalryke leeromgewing is ook een wat gebou is op 'n positiewe sosiale omgewing en

goeie verhoudings met die gevolg dat leerders die vrymoedigheid het om te dink, te ontdek en te waag.

5.3.1.2 Aaneenlopende tekste

Leerders is in staat om 'n netwerk van kognitiewe strategieë te ontwikkel as hulle geleentheid gebied word om met volle, aaneenlopende tekste te werk. Hulle het hierdie soorte tekste nodig om die leersiklus (voorspel, monitor, verfyn en weer voorspel) toe te pas. Daarom behoort kreatiewe en selfgeskrewe tekste voorkeur te kry bo die invul van woorde op aktiwiteitskaarte.

5.3.1.3 Leerstrategieë

'n Ryk leeromgewing bied skrywers baie geleenthede om strategiese skrywers en lesers te word. As die leeromgewing ryk is, behoort daar tydens skryfonderrig gefokus te word op die ontwikkeling van leerders se denkstrategieë. Voorbeelde:

- Strategieë soos voorspelling, regstellings, opsporing, vergelykings, ooreenstemminge en selfkorrigerende.
- Strategieë vir die dekodering van onbekende woorde, bv die luister na en die neerskryf van klanke in spraak, die kopiëring van woorde vanaf die woordmuur of uit boeke, die gebruik van woordanalogieë, die opbreek van woorde in lettergrepe en hulpverlening (leerondersteuning) deur ander persone.
- Strategieë wat op betekenis fokus soos monitering en self-korrigeer tydens lees en skryf.

5.3.1.4. Leergeorïenteerde instruksies om leerders aan te moedig

In die meeste klasse is die onderwyser in beheer van alles wat in die skryfles gebeur. Die onderwyser doen al die praatwerk en van die leerders word verwag om te luister na wat gesê word. Die leerders moet aksies herhaal, maar dit dien geen doel nie. Die leerders moet liever aangemoedig en bemaatig word om self te praat, te lees en te skryf. Kommunikasie is een van die hoofmotiverings om te wil skryf.

5.3.1.5 Meer buigbare kurrikulum

Die huidige kurrikulum is outoritêr, voorskriftelik en oppervlakkig (sien 2.6.2). Die onderwyser word verplig om die kurrikulum slaafs na te volg. Daar is voorskrifte van hoe en wanneer konsepte onderrig moet word en watter leerinhoudes ooit moet word volgens

voorgestelde riglyne. Die onderwyser word dus 'n passiewe navorser van voorskrifte en verloor die passie tot kreatiwiteit en om eie inisiatief te gebruik. Hierdie passiwiteit word ook na die leerders oorgedra.

5.4. GEVOLGTREKKINGS

Deur die implementering van die interaktiewe skryfprogram het ek wegbeweeg van 'n model waar ek die skryfwerk vir my leerders gedoen het na 'n model wat op interaktiewe skryf gebaseer is en waarby my leerders aktief betrokke is. Ek het tot die gevolgtrekking gekom dat hierdie program leerders se skryfwerk en hulle motivering vir skryf aansienlik verbeter het. Hierdie gevolgtrekkings geld vir die leerders sowel as die onderwysers.

5.4.1 Leerders

- Leerders wat voorheen passiewe kopieerders was, het nou self-helpstrategieë aangeleer om onafhanklik te skryf.
- Leerders wat eers nie in skryf belanggestel het nie, het verander in gretige, spontane en opgewonde skrywers wat hulle stem wil laat hoor.
- Leerders se skryfwerk het verbeter, soos gemeet aan die vergelyking van die pretoets met die posttoets (sien figuur 4.1–figuur 4.3)
- Voorheen het leerders losstaande, onsamehangende sinne geskryf, nou is hulle skryfwerk kreatief en 'n storielyn is duidelik sigbaar.
- Leerders wat nooit voorheen leestekens gebruik het nie, gebruik dit nou.

5.4.2 Onderwysers

- Ek is nou 'n fasiliteerder. Voor die interaktiewe program het ek voor die klas gestaan en dikteer.
- Eers het ek voorgesê en leerders het geluister. Nou praat die leerders en ek luister en pas my onderrig by hulle ervarings aan.
- My fokus is nie net op letters en woorde nie, maar dis nou daarop om leerders se denke en kreatiwiteit te ontwikkel.

5.5. AANBEVELINGS VIR VERDERE ONDERSOEK

Na aanleiding van die voorafgaande bevindinge en gevolgtrekkings word die onderstaande aanbevelings vir verdere ondersoek gemaak:

- Die navorsing het slegs een graad twee-klas in een skool betrek; daarom beveel ek aan dat intervensies met leerders van meer skole gedoen word om 'n groter verteenwoordiging te verseker.
- Ek beveel ook aan dat interaktiewe skryf as 'n skryfbenadering in die grondslagfase 'n meer prominente plek in die onderrig van skryf in kurrikulumbeleidsdokumente kry. 'n Studie wat spesifiek daarop gemik is om uit te vind hoe voorskriftelik die kurrikulum is ten opsigte vandie onderrig van skryf en wat die uitwerking daarvan is, kan moontlik help om hierdie veranderinge teweeg te bring.
- Om leerders meer blootstelling aan skryf te gee sodat hulle in sterk, bekwame skrywers te ontwikkel, beveel ek aan dat ondersoek gedoen word na die effektiewe gebruik van onderwysers se kontaktyd met die leerders sodat die leerders onder andere beter toegerus word met leer- en skryfstrategieë.

Vakadviseurs behoort veel meer geleentheid te kry om onderwysers met hulle skryfonderrig te ondersteun. 'n Studie kan onderneem word om vas te stel hoe dit ten beste gedoen kan word. Dit behoort die invloed van die Unies op die werksaamhede van die vakadviseurs en onderwysers in te sluit.

5.6 BEPERKINGE VAN DIE STUDIE

Hierdie navorsingstudie oor die invloed van 'n intervensieprogram op interaktiewe skryfvaardighede met graad twee-leerders was beperk tot 'n klein aantal leerders in een skool. Daar kan dus glad nie op veralgemenings ten opsigte van die onderwys in Suid-Afrika in sy geheel aanspraak gemaak word nie.

5.7 SLOT

Uit die bogenoemde navorsing is dit duidelik dat skryfonderrig 'n meer prominente plek in kurrikulumbeleidsdokumente, onderwysopleiding en skryfonderrig in die klaskamer behoort te hê. Onderwysers behoort ook te leer hoe om die proses van interaktiewe skryf aan te bied sodat leerders denkstrategieë kan ontwikkel om betekenisvolle tekste te skryf. As Departementshoof glo ek dat interaktiewe skryf reeds in graad R geïmplementeer moet word. Ek is van mening dat die kurrikulumontwikkelaars die interaktiewe skryfbenadering behoort aan te beveel as holistiese benadering vir alle vakke in die grondslagfase. Verdere navorsing,

spesifiek gerig op die bekendmaking, opleiding en implementering van die interaktiewe benadering behoort gedoen te word.

BIBLIOGRAFIE

- Allington, R.L. & Cunningham, P.M., 1996. *Classrooms that works: They can all read and write*. New York.
- Allington, R. & Gabriel, R. 2012. Reading the core skill. Educational leadership. New York.
- Bassey, M. 2007. Case Study, Chapter 9 in Briggs and M Coleman (eds), *Research methods in educational leadership and management*. London. Sage
- Basit, T. 2010. *Conducting research in educational contexts*. New York: Continuum International Publishing Group.
- Bandura, A. Ross, D., & Ross, S.A. 1961. Transmission of aggression through the imitation aggressive models. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 63:575-582
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Briggs, ARJ & Coleman, M. 2007. *Research Methods in Educational Leadership and Management*. California, SAGE Publications Ltd.
- Block & Duffy, 2008. *Research on teaching comprehension in comprehension Instruction. Reseach-based Best Practices*. New York. The Guilford Press.
- Briggs, A.R.J. & Coleman, M. 2007. *Research methods in educational leadership and management*. Londen, CA: Sage.
- Brynildssen, S. 2000. Vocabulary's Influence on Successful Writing. ERIC Digest D157. Beskikbaar <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED446339.pdf> [28 July 2014 geraadpleeg]
- Bouwer, V. 2011. Creative ways to teach literacy. London: Sage.
- Button, K.A. 1992. *A Longitudinal case study examination of the theoretical and practical changes made by three urban kindergarden teachers during participation in early literacy training. Unpublished doctoral dissertation*. Columbus The Ohio State University.
- Button, K, Ferguson, P. & Johnson, M. 1996 *The reading Teacher*. Vol. 49, No.6 International Reading Association. Wellington, New Zealand.
- Calkins, L. 2001. *The art of teaching reading*. New York: Longman.

- Cambell, B. 2001. *Writing continuum development*. Beskikbaar: <http://www.bonniecambellhill.com%2FhandoutsFEnglishFReadingWritingContinuums.pdf&ei=ck1KVOe9IsjB7AbLoYHAAw&usg=AFQjCNEdrEbjxbqSCzpPHIHjdiUHIxc4A&sig2=GSHpuTtNcoUFQWLOkaF7tQ> [18 Oktober 2014 geraadpleeg]
- Clay, M. 1991. *Becoming Literate The Construction of Inner Control*. Auckland: Heinemann.
- Clay, M. 2001. *Change over time in children's literacy development*. Auckland: Heinemann
- Clay, M. 2002. *An observation survey of early literacy achievement* (2de uitgawe).Auckland: Heinemann.
- Cox,C. *Interactive Writing* <http://www.readingrockets.org/article/interative/writing>. [3 November 2014 geraadpleeg]
- Cunningham, A. & Stanovich, K.2003 *Reading can make you smarter*. Humanities Research Council, Canada.
- Davidson, A. 1991a. *Literacy links: Teachers` resource. Stages 1&2*. Auckland: Shortland Publications.
- DBO (Departement van Basiese Onderwys). 2011. *Report on the Annual National Assessments of 2011*. Pretoria: Ministerie van Onderwys.
- DBO (Departement van Basiese Onderwys). 2011.*Nasionale Kurrikulumverklaring (NKV). Kurrikulum – en assesseringbeleidsverklaring, Grondslagfase Graad R-3*.Pretoria: Ministerie van Onderwys.
- Depree, H. & Iversen, S. (1994). *Early literacy in the classroom*. New Zealand.Landsend Publishing.
- Desai, L. 2008.*Writing workshop in Third Grade: A visit to Journey's classroom*. With Scharer, P and Pinnell, G, *Guiding K – 3 Writers to independence: The new essentials*.Columbus Ohio The Literacy Collaborative at The Ohio State University.
- Dorn, L. & Soffos, C. 2001a. *Scaffolding young writers: A writers' workshop approach*.Portland, Maine: Stenhouse Publishers.
- Dorn,L., French,C & Jones,T. 1998. *Apprenticeship in Literacy*.Portsmouth Heinemann.
<http://www.lesley.edu/crr> [27 Oktober 2014 geraadpleeg]

- Eggleton, J. 2010. *Lighting the literacy fire*. New Zealand. Juta & Company Ltd.
- Fisher, D. 2004. Effective Use of the Gradual Release of Responsibility Model. Beskikbaar <http://www.readinghorizons.com/reading-strategies/teaching/vocabulary>[13 September 2014 geraadpleeg]
- Flick, U. 2010. *An introduction to qualitative research*. Londen: Sage.
- Fountas, I & Pinnell, G. Prompting Guide 2009: Part 2 for comprehension. Thinking, Talking and Writing. <http://www.heinemann.com/products/E02873.aspx>. [13 Maart 2014 geraadpleeg]
- Fountas, I & Pinnell, G. 2006. The F&P Text Level Gradient - *Revision to Recommended Grade-Level Goals*. Beskikbaar <http://www.heinemann.com/fountasandpinnell/pdfs/whitepapertextgrad.pdf>[13 Mei 2014 geraadpleeg]
- Henning, E. 2005. *Finding your way in qualitative research*. Pretoria: Van Schaik.
- Hornsby, D. 2000. *A closer look at guided reading*. Armadale Vic: Eleanor Curtain.
- Hopkins, D. 2009. *A teacher's guide to classroom research*. Berkshire, England Open University Press.
- Lyons, G. 2003. *Why do children have difficulty learning to read? What can be done about it?* <http://www.wrightslaw.com/info/read.disability.lyon.pdf> [29 Oktober 2014 geraadpleeg]
- McCarrier, A, Pinnell, G & I. Fountas. 2000. *Interactive Writing*. Portsmouth, NH, Heineman.
- McKernan, J. 1991. *The countenance of curriculum action research: traditional, collaborative, and emancipatory-critical concepts*. Journal of Curriculum and Supervision, Spring 1988, Vol 3, No. 3, 173 – 200.
- Mukherji, P & Albon, A. 2010. *Research methods in Early Childhood. An introductory Guide*. Londen: Sage.
- Mudre. 2001 Teaching versus prompting: supporting comprehension in Guided Reading in Extending our Reach: Teaching for comprehension in reading, Grades K-2.

- Nathanson, R. 2014. A Professional development school model for the development of literacy teacher: *Per Linguam*, 27(2).
- Newby, P. 2010. *Research methods for education*. Essex: Pearson Education.
- Northway R (2002) 'Commentary' *Nurse Researcher* 10:4-7. Beskikbaar file:///C:/Users/50483536/Downloads/research_governance_ethical_review.pdf [13Augustus 2014 geraadpleeg]
- Nystrand, M. 1989. *A social-interactive model of writing*. Written communication January Vol. 66 – 85.
- Patton, Q.&Cochan,M. 2002. *A guide to using qualitative research methodology*. Sans Frontiers Medecins.
- Pinnell. 2001. *What does it mean to comprehend a text? In Extending our Reach: Teaching for comprehension in reading, Grades K-2. Literacy Collaborative*. Ohio State University.
- Pinnell & Fountas, 1998. *Word matters*. Portsmouth Heinemann.
- Pilulski, J & Templeton, S. 2004. Teaching and developing vocabulary: Key tot long-term reading success. Houghton Mifflin. USA.
- Powell, M. 2011. *Shaping Health Policy - Case Study Methods and Analysis*. Policy Press at the University of Bristol.
- Punch, K. 2005. *Introduction to social reseach – quantitative and qualitative approaches 2nd edition*. London: Sage.
- Rodgers, E. 2008. *Write Now! Don't wait to teach struggling readers about writing. Achapter in Guiding K-3 Writers to Independence; The new essentials*. Ohio StateUniversity. Ohio.Reading Horizons, 2006-2014. Beskikbaar <http://www.readinghorizons.com/reading-strategies/teaching/vocabulary> [13Augustus 2015 geraadpleeg]
- Spence, M. 2008. *The joys of teaching boys Igniting writing experience that meet the needs of all students*. Canada: Pembroke Publishers.
- Silverman, D. 2006. *Interpreting qualitative data*. Third edition. Londen: Sage.

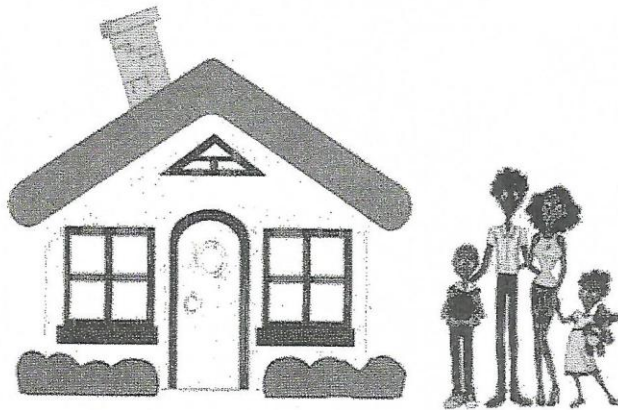
- Swartz, S. 2001. *Interactive editing and interactive writing*. Dominie Press/Pearson Learning.
- The Ontario Ministry of Education, 2004. *A Guide to Effective Instruction in Writing-eWorkshop*. Beskikbaar http://www.e-workshop.com/on.ca/eng/Guide_Writing/pdf [11 Julie 2014 geraadpleeg]
- Thomas, G. 2009. *How to do your research project. A guide for students in education and applied social sciences*. London: Sage.
- Vygotsky, L. 1978. *Mind in society*. Cole, M, John-Steiner, V, Scribner, S en Souberman, E.(Eds). Cambridge: Harvard University Press.
- Weaver, C. 1994. *Reading process and practice: From socio-psycholinguistics to whole language* (2de uitgawe). Portsmouth: Heinemann.
- WKOD (Wes-Kaap Onderwysdepartement). 2006. WKOD Geletterdheid en syferkundigheidstrategie 2006 – 2016. *'n Versterkte, gekoördineerde en volhoubare benadering*. Kaapstad: Departement van Onderwys.
- Yin, R. 2009. *Case study research: Design and methods. Applied social research methods series, 5*. Thousand Oaks, CA: Sage.

BYLAE A

WKOD-Toets

Hier is 'n prentjie van Vuyo se huis en sy familie.

Skryf 'n storie met ten minste 4 of 5 sinne oor die prentjie hieronder.



.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

NASIONALE KODERINGSSTELSEL Grade 1 - 3		
Kode	Beskrywing van Bevoegdheid	Punte %
7	Uitmuntende prestasie	80 - 100%
6	Verdienselike prestasie	70 - 79%
5	Beduidende prestasie	60 - 69%
4	Voldoende prestasie	50 - 59%
3	Matige prestasie	40 - 49%
2	Basiese prestasie	30 - 39%
1	Ontoereikende prestasie	0 - 29%

BYLAE B.2

Skryf van 'n storie

[illegible]

NASIONALE KODERERINGSTELSEL Grade 1 - 3		
Kode	Beskrywing van Bevoegdheid	Punte %
7	Uitmuntende prestasie	80 - 100%
6	Verdienselike prestasie	70 - 79%
5	Beduidende prestasie	60 - 69%
4	Voldoende prestasie	50 - 59%
3	Matige prestasie	40 - 49%
2	Basiese prestasie	30 - 39%
1	Ontoereikende prestasie	0 - 29%

BYLAE B.3

Observasie blad vir skryf van sinne

Datum: 22 Julie

Naam van leerder: Ouderdom: Geboortedatum:

Moniteerder: Kode behaal:

Skryf die sinne oor wat gelees was.

Die groot seun met die dik stem is ons hofseun.

Hy handhaaf geen orde.

43
48
R. Bunt
22/7/2014
89,5%

NATIONAL CODING SYSTEM Grades 1 - 3		
Rating Code	Description of Competence	Marks %
<u>7</u>	Outstanding Achievement	80 - 100%
6	Meritorious Achievement	70 - 79%
5	Substantial Achievement	60 - 69%
4	Adequate Achievement	50 - 59%
3	Moderate Achievement	40 - 49%
2	Elementary Achievement	30 - 39%
1	Not Achieved	0 - 29%

BYLAE B.4

Skryf van storie Observasie blad

Datum: 21 Julie

Naam van leerder: Ouderdom: Geboortedatum:

Moniteerder: Kode behaal:

Skryf 'n storie van ag sinne oor jou vakansie.

Die skoolvakansie het ek met my fiets gery.
 En met my maats gespeel by die parkie.
 Ek en my broer het met my bal gespeel.
 Ek en my pa was Spur toe.
 Ek en my pa het met die kar gery.
 My ma het vir ons koek gebak.
 My pa braai vir ons Wors.
 En die vakansie was baie lekker.

1	2	3	4	5	6	7
Ses en meer spelfoute	Vyf spelfoute	Vier spelfoute	Drie spelfoute	Twee spelfoute	Een spelfoute	Geen spelfoute
Ses en meer taalfoute	Vyf taalfoute	Vier taalfoute	Drie taalfoute	Twee taalfoute ✓	Een taalfoute	Geen taalfoute
Twee en minder sinne	Drie sinne	Vier sinne	Vyf sinne	Ses sinne	Sewe sinne	Ag sinne ✓
Sinne swak geformuleer	Sinne swak geformuleer	Sinne swak geformuleer	Sinne middelmatig geformuleer	Sinne gemiddeld geformuleer	Sinne goed geformuleer ✓	Sinne uitstekend geformuleer

25
28

NATIONAL CODING SYSTEM Grades 1 - 3		
Rating Code	Description of Competence	Marks %
7	Outstanding Achievement	80 - 100%
6	Meritorious Achievement	70 - 79%
5	Substantial Achievement	60 - 69%
4	Adequate Achievement	50 - 59%
3	Moderate Achievement	40 - 49%
2	Elementary Achievement	30 - 39%
1	Not Achieved	0 - 29%

BYLAE C

AFSKRIF VAN DIE NAVORSER SE AANSOEK OM NAVORSING TE DOEN

Melodie Singel 11
Posbus 106
Botrivier
7185
13 Mei 2014

Die Direkteur: Onderwysnavorsing
Weskaap Onderwysdepartement
Privaatsak X9114
Kaapstad
8000

Geagte Dr A Wyngaard

I/S: Navorsingsvoorstel (’n Onderzoek om te bepaal hoe ’n interaktiewe skryfprogram die skryfgewoontes/-strategie van graad 2 beïnvloed.)

Ek is tans besig met my M Ed in Kurrikulumstudies aan die Universiteit van Stellenbosch. My tesis handel oor ’n Onderzoek om te bepaal hoe ’n interaktiewe skryfprogram die skryfgewoontes/-strategie van graad 2 beïnvloed. Ek wil graag toestemming vra om my navorsing aan [REDACTED] te doen.

Die beoogde tydperk vir my navorsing sal strek vanaf Junie 2014 tot September 2014. Ek beloof dat die skool se naam anoniem sal wees asook die leerders met wie ek die navorsingsprojek sal doen. Aangesien die navorsing deel uitmaak van die normale daaglikse onderrig sal daar nie inbraak gemaak word op kontaktyd nie.

Ek is van voorneme om ’n brief te rig aan die hoofde en beheerliggame van die betrokke skole om hul toestemming te verkry.

Ek hoop dat my aansoek vir navorsing goedgunstelik oorweeg sal word.

By voorbaat dank.

Die Uwe



Me D A Daniels

Directorate: Research


**Western Cape
Government**

Education

Audrey.wynngaard2@pgwc.gov.za

tel: +27 021 467 9272

Fax: 0865902282

Private Bag x9114, Cape Town, 8000

wced.wcape.gov.za

APPLICATION TO CONDUCT RESEARCH IN PUBLIC SCHOOLS WITHIN THE WESTERN CAPE

Note

- This application has been designed with students in mind.
- If a question does not apply to you indicate with a N/A
- The information is stored in our database to keep track of all studies that have been conducted on the WCED. It is therefore important to provide as much information as is possible

1 APPLICANT INFORMATION

1.1 Personal Details		
1.1.1	Title	Mrs
1.1.2	Surname	DANIELS
1.1.3	Name (s)	DEIDRE ANN
1.1.4	Student Number	17256801

1.2 Contact Details		
1.2.1	Postal Address	P O BOX 106 BOTRIVIER 7185
1.2.2	Telephone number	028 284 9810
1.2.3	Cell number	078 213 9987
1.2.4	Fax number	028 284 9523
1.2.5	E-mail Address	deidredaniels5@gmail.com
1.2.6	Year of registration	2013
1.2.7	Year of completion	2014

2 DETAILS OF THE STUDY

2.1 Details of the degree or project		
2.1.1	Name of the institution	University of Stellenbosch
2.1.2	Degree / Qualification registered for	M Ed
2.1.3	Faculty and Discipline / Area of study	Curriculum Studies
2.1.4	Name of Supervisor / Promoter / Project leader	Dr Renee Nathanson
2.1.5	Telephone number of Supervisor / Promoter	021 808 2496
2.1.6	E-mail address of	rrn@sun.ac.za

	Supervisor / Promoter	
--	-----------------------	--

2.1.7	Title of the study
`n Onderzoek om te bepaal hoe `n interaktiewe skryfprogram die skryfgewoontes/-strategie van graad 2 beïnvloed.	

2.1.8	What is the research question, aim and objectives of the study
<p>Navorsingsvraag:</p> <p>Hoe beïnvloed die implementering van `n interaktiewe skryfprogram die skryfgedrag/-strategie van graad twee-leerders.</p> <p>Sub-vrae:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Watter vordering /ontwikkeling toon die leerders as skrywers van die begin tot die einde van die jaar in: a) skryfwoordeskat b) leeswoordeskat c) klanke • Hoe dra self-refleksie t.o. v. my onderrigstyl by tot my professionele ontwikkeling? <p>Doelwitte:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Om vas te stel wat is interaktiewe skryf. • om uit literatuur vas te stel watter faktore dra by tot effektiewe skryfwerk. • Om 'n interaktiewe skryfprogram uit literatuur (nasionaal en internasionaal) op te stel en ses graad twee leerders aan die program bloot te stel om sekere teorieë te toets. 	

2.1.9	Name (s) of education institutions (schools)
[REDACTED]	

2.1.10	Research period in education institutions (Schools)	
2.1.11	Start date	June 2013
2.1.12	End date	August 2013

BYLAE D

AFSKRIF VAN TOESTEMMING VAN DIE WES-KAAPSE ONDERWYSDEPARTEMENT OM NAVORSING IN SKOLE TE MAG DOEN



DIREKTORAAT: NAVORSING

Audrey.wyngaard@westerncape.gov.za

tel.: +27 21 467 9272 faks: 0865902282

Privaatsak x9114, Kaapstad 8000

wced.wcape.gov.za

VERWYSING: 20140522-29912

NAVRAE: Dr A.T Wyngaard

Mev Deidre Daniels
PO Box 106
Botrivier
7185

Beste Mev Deidre Daniels

NAVORSINGSTITEL: 'N ONDERSOEK OM TE BEPAAL HOE 'N INTERAKTIEWE SKRYFPROGRAM DIE SKRYFGEWOONTES / STRATEGIEE VAN GRAAD 2 BEINVLOED

U aansoek om bogenoemde navorsing in skole in die Wes-Kaap te onderneem, is toegestaan onderhewig aan die volgende voorwaardes:

1. Prinsipale, opvoeders en leerders is onder geen verpligting om u in u ondersoek by te staan nie.
2. Prinsipale, opvoeders, leerders en skole mag nie op enige manier herkenbaar wees uit die uitslag van die ondersoek nie.
3. U moet al die reëlins met betrekking tot u ondersoek self tref.
4. Opvoeders se programme mag nie onderbreek word nie.
5. Die ondersoek moet onderneem word vanaf **02 Junie 2014 tot 30 Augustus 2014**
6. Geen navorsing mag gedurende die vierde kwartaal onderneem word nie omdat skole leerders op die eksamen (Oktober tot Desember) voorberei.
7. Indien u die tydperk van u ondersoek wil verleng, moet u asb met **Dr A.T. Wyngaard** in verbinding tree by die nommer soos hierbo aangedui, en die verwysingsnommer aanhaal.
8. 'n Fotostaat van hierdie brief sal oorhandig word aan die prinsipaal van die inrigting waar die beoogde navorsing sal plaasvind.
9. U navorsing sal beperk wees tot die lys van skole soos wat by die Wes-Kaap Onderwysdepartement ingedien is.
10. 'n Kort opsomming van die inhoud, bevindinge en aanbevelings van u navorsing moet voorsien word aan die Direkteur:Onderwysnavorsing.

11. 'n Afskrif van die voltooide navorsingsdokument moet ingedien word by:

**Die Direkteur: Navorsingsdienste
Wes-Kaap Onderwysdepartement
Privaatsak X9114
KAAPSTAD
8000**

Ons wens u sukses toe met u navorsing.

Die uwe

Geteken: Dr Audrey T Wyngaard

Direktoraat: Navorsing

DATUM: 15 Mei 2014

BYLAE E

AFSKRIF VAN AANSOEK AAN SKOOL OM DEEL TE NEEM AAN DIE NAVORSING

Melodie Singel 11

Posbus 106
Botrivier
7185
14 Mei 2014

Die Skoolhoof

[Redacted]
[Redacted]
[Redacted]
[Redacted]

Geagte [Redacted]

Ek is tans besig met my M Ed in Kurrikulumstudies aan die Universiteit van Stellenbosch en vra graag u toestemming vir onderhoudvoering.

My tesis handel oor 'n **ONDERSOEK OM TE BEPAAL HOE 'N INTERAKTIEWE SKRYFPROGRAM DIE SKRYFGEWOONTES / -STRATEGIEE VAN GRAAD 2 BEÏNVLOED.**

Die doel van my navorsing is as volg:

Om 'n intensiewe interaktiewe skryfprogram met ses graad 2 leerders te volg binne die daaglikse skoolopset.

Deelname (vir die leerders) aan die navorsingstudie sal vrywilliglik wees en die volgende kriteria sal gebruik word om die vrywillige groep te selekteer:

1. 2 leerders wat goed presteer,
2. 2 leerders wat gemiddeld presteer en
3. 2 leerders wat swak presteer.

Die beoogde tydperk vir my navorsing sal strek vanaf Junie 2014 tot September 2014. Ek beloof dat die skool se naam asook die name van die leerders anoniem sal wees. Ek sal ook nie inbraak maak op kontaktyd nie aangesien dit navorsingstudie deel uitmaak van die leerders se daaglikse onderrig.

Ek hoop dat my aansoek vir navorsing goedgunstelik oorweeg sal word.

By voorbaat dank.

Die Uwe



Me D A Daniels

BYLAE F

AANSOEK BY ETIEKKOMITEE VAN DIE UNIVERSITEIT STELLENBOSCH OM NAVORSING TE DOEN



UNIVERSITEIT•STELLENBOSCH•UNIVERSITY
jou kennisvenoot • your knowledge partner

NAVORSINGSETIEKKOMITEE: MENSNAVORSING (HUMANORIA) UNIVERSITEIT STELLENBOSCH

Aansoek by die Universiteit Stellenbosch Navorsingsetiekkomitee: Mensnavorsing (Humanoria) om klaring van nuwe/hersiene navorsingsprojekte

Hierdie aansoek moet getik of in hoofletters geskryf word

Naam: Prof/Dr/Mnr/Me: Deidre Ann Daniels

Posisie/Professionele Status: Opvoeder

Affiliatie: Navorsingsprogram/Instelling: Fakulteit Onderwys: Kurrikulumstudies

Dui asb u 'n geregistreerde student is by die US

Ja	<input checked="checked" type="checkbox"/>
Nee	<input type="checkbox"/>

Indien ja, vir watter graad/diploma is u geregistreer? M.Ed (Kurrikulumstudies)

Telefoon- en uitbreidingsnommer. **Kode:** 028 **nr.** 2849810

Faks: 028 2849523 **Kode:** 078 **nr.** 2139987

E-posadres: deidredaniels5@gmail.com

Titel van navorsingsprojek:

'n Onderzoek om te bepaal hoe 'n interaktiewe skryfprogram die skryfgewoontes/-strategie van graad 2 beïnvloed.

Waar sal die navorsing uitgevoer word?

██████████, Overberg Onderwysdistrik, Weskaap

Al die volgende afdelings moet voltooi word (Merk (v) asseblief alle tersaaklike blokkies waar van toepassing)

1. BEFONDSING VAN DIE NAVORSING:

Geen befondsing

2. DOEL VAN DIE NAVORSING:

Ek wil graag die konsepe metodologie van interaktiewe skryf navors en deur literatuur vasstel wat is die bydraende faktore van effektiewe skryfwerk. Ek wil ook 'n intensiewe interaktiewe skryfprogram gegrond op literatuur (nasionaal en internasionaal) opstel en ses graad twee leerders aan die program blootstel om sekere teorieë te toets.

3. OOGMERKE EN DOELWITTE VAN DIE NAVORSING:

1. Om vas te stel wat is interaktiewe skryf,
2. om uit literatuur vas te stel watter faktore dra by tot effektiewe skryfwerk en
3. om 'n interaktiewe skryfprogram uit literatuur (nasionaal en internasionaal) op te stel en ses graad twee leerders aan die program blootstel om sekere teorieë te toets.

4. OPSOMMING VAN DIE NAVORSING (gee 'n beknopte beskrywing van die navorsingsplan – hoogstens 200 woorde – Beskryf: Waar? Wie? Wanneer? en Hoe?)

My studie beoog om die skryfontwikkeling van graad 2 kinders, wat deelneem aan interaktiewe skryfintervensie in klaskamerverband, te ondersoek. Die gevallestudie word beplan in een skool (Botrivier Primêre Skool) van die Wes-Kaapse Onderwysdepartement (WKOD) wat onder die Overberg Onderwysdistrik ressorteer. Die gevallestudie sluit 'n refleksie van my ervarings as die graad twee opvoeder in. Ek sal gereeld joernaalinskrywings maak en byhou van die vordering van elke deelnemer van die navorsing.

Data van die kinders

Die meetinstrumente wat ek gaan gebruik om ses kinders te toets, is drie assesserings wat deur Clay (2002) ontwikkel is. Dit sluit eerstens in 'n geskrewe woordeskat taak, tweedens 'n lees woordeskat taak en derdens assessering van die kind se vermoë om klanke in woorde te hoor en skryf. Verder gaan ek steekproewe van die leerders in my klas se werk kollekteer vandat ek met die skryfprogram begin totdat ek dit voltooi.

Ek beoog om die navorsing (die praktiese werk met die ses leerders) oor 'n tydperk van drie maande uit te voer.

5. AARD EN VEREISTES VAN DIE NAVORSING

5.1 Hoe word die navorsing gekarakteriseer? (Merk (v) asseblief ALLE toepaslike blokkies)

5.1.1 Persoonlike en sosiale inligting direk van deelnemers/proefpersone verkry✓
5.1.2 Deelnemers/proefpersone word liggaamlik ondersoek
5.1.3 Deelnemers/proefpersone word psigometries getoets
5.1.4 Identifiseerbare inligting oor persone word uit beskikbare rekords verkry✓
5.1.5 Anonieme inligting word uit beskikbare rekords verkry
5.1.6 Literatuur, dokumente of argiefmateriaal oor individue/groepe word ingesamel

5.2 Deelnemer/Proefpersoon-inligtingsblad aangeheg? (*vir geskrewe en mondelinge instemming*)

JA	✓
NEE	

5.3 Vorm vir Ingeligte Inwilliging aangeheg? (*vir geskrewe instemming*)

JA	✓
NEE	

5.3.1 Indien ingeligte inwilliging onnodig is, meld waarom nie:

LW: Indien 'n vraelys, onderhoudskedule of waarnemingskedule/raamwerk vir etnografiese studie in die navorsing gebruik sal word, moet dit aangeheg word. Die aansoek kan nie sonder dié dokumente oorweeg word nie.

5.4 Sal u van enigeen van bogenoemde meetmiddels gebruik maak in die navorsing?

JA	✓
NEE	

6 DEELNEMERS/PROEFPERSONE IN DIE STUDIE

6.1 Indien mense bestudeer word, meld waar hulle uitgekies word:

6.2 Merk (✓) asseblief die toepaslike blokkies:

Deelnemers/Proefpersone sal:	JA	NEE
gevra word om vrywillig deel te neem	✓	

uitgesoek word	✓	
----------------	---	--

6.2.1 Meld hoe die deelnemers/proefpersone uitgesoek sal word, en wie sal as vrywilligers deelneem:

Met die aanvang van die navorsing sal ek 'n basislyn assessering met die leerders doen. Ses leerders van die Graad twee klas, wat aan die basislyn assessering blootgestel was, sal dan as steekproef gebruik word. Twee leerders wat swak gepesteer het, twee leerders wat gemiddeld gepesteer het en twee leerders wat bo-gemiddeld gepesteer maak deel uit van die steekproef. Die kriteria vir die seleksie van die ses leerders is as volg:

- die basislyn assessering is gebruik,
- die uitslae van die Jaarlikse Nasionale Assessering (JNA) van 2013 (Graad 1) is gebruik en
- die uitslae van die einde van die jaar se Graad 1 uitslae is gebruik.

6.3 Is die deelnemers/proefpersone ondergeskik aan die persoon wat die werwing doen?

JA	
NEE	✓

6.3.1 Indien JA, regverdig die keuse van ondergeskikte proefpersone:

6.4 Sal kontroledeledeelnemers/proefpersone gebruik word?

JA	
NEE	✓

6.4.1 Indien JA, verduidelik hoe hulle gekies sal word:

6.5 Watter rekords, indien enige, gebruik sal word, en hoe sal hulle gekies word?

Die kriteria vir die seleksie van die ses leerders is as volg:

- die basislyn assessering is gebruik,
- die uitslae van die Jaarlikse Nasionale Assessering (JNA) van 2013 (Graad 1) is gebruik en
- die uitslae van die einde van die jaar se Graad 1 uitslae is gebruik.

6.6 Wat is die ouderdomsomsang van die deelnemers/proefpersone in die studie?

_____ 8 jaar oud _____

6.6.1 Is toestemming van voogde vir deelnemers/proefpersone wat minderjarig is, verkry?

JA	✓
NEE	

Indien JA, heg asseblief die toepaslike vorms aan.

6.6.2 Indien NEE, meld asseblief waarom:

6.7 Sal deelneming of nie-deelneming die deelnemers/proefpersone enigsins benadeel?

JA	
NEE	✓

6.7.1 Indien JA, verduidelik asseblief hoe:

6.7 Sal die navorsing die deelnemers/proefpersone op enige manier direk bevoordeel?

JA	✓
NEE	

6.8.1 Indien JA, verduidelik asseblief hoe:

As navorsers glo ek dat die leerders se skryfvaardighede sal verbeter indien die intervensieprogram suksesvol toegepas word.

7. PROSEDURES

7.1 Merk (✓) die navorsingsprosedure(s) wat gebruik sal word:

Literatuur	✓
Dokumentêr	✓

Persoonlike rekords	✓
Onderhoude	
Opname	✓
Deelnemer-waarneming	✓
Ander (spesifiseer asseblief) _____ _____	

7.2 Hoe sal die data bewaar word om onregmatige toegang te voorkom? Wat gebeur met die data na afloop van die navorsing?

Alle data wat verkry sal word sal elektronies gestoor word op my persoonlike rekenaar waarvan slegs ek toegang het. Die inligting en data sal dus hoogs vertroulik gehanteer word. Ek sal ook 'n navorsingsverslag opstel en dit sal my mini-tesis wees.

7.3 Indien 'n onderhoudsvorm/skedule; vraelys of waarnemingskedule/raamwerk gebruik sal word, is dit hierby aangeheg?

JA	✓
NEE	

7.4 Risiko's van die prosedure(s): Deelnemers/proefpersone sal/kan miskien van die volgende ondergaan:

Geen risiko	✓
Ongemaklikheid	
Pyn	
Moontlike komplikasies	
Vervolging	
Stigmatisering	
Negatiewe etikettering	
Ander (spesifiseer asseblief)_____	

7.4.1 Indien u enige van bogenoemde gemerk (✓) het, behalwe 'geen risiko', verskaf besonderhede asseblief:

8. NAVORSINGSDUUR

(a) Wanneer sal die navorsing begin?

28 Julie 2014

(b) Ongeveer hoe lank sal die navorsing duur?

twee maande

9. ALGEMEEN

9.1 Is toestemming van die toepaslike owerheid/owerhede verkry?

JA	✓
NEE	

9.1.1 Indien JA, meld die naam/name van die owerheid/owerhede:

Toestemming is verkry van die skoolhoof van Botrivier Primere Skool asook die Weskaapse Onderwysdepartement. Sien asseblief aangehegde relevante dokumentasie.

9.2 Vertroulikheid: Hoe sal vertroulikheid gehandhaaf word om te verseker dat deelnemers/proefpersone/pasiënte/kontrolepersone nie geïdentifiseer kan word deur persone wat nie by die navorsing betrokke is nie?

Die versekering is aan die leerders gegee dat hul name nie gebruik sal word nie en die skoolhoof is ook verseker dat die skool se naam nie gebruik sal word nie. Skuilname sal in alle gevalle gebruik word.

9.3 Resultate: Aan wie sal die resultate beskikbaar gestel word, en hoe sal die bevindinge aan die navorsingsdeelnemers meegedeel word?

Die resultate van die navorsingstudie sal aan die leerders bekend gemaak word en dit sal gedokumenteerd word in my navorsingsverslag.

9.4 Onkoste sal gely word deur:

deelnemer/proefpersoon	
instelling	
Ander (spesifiseer asseblief)	✓
Ek, Deidre Daniels, dra alle onkoste van hierdie studie.	

9.4.1 Verduidelik enige van bogenomede wat ✓ gemerk is:

Ek as student en navorser dra is verantwoordelik vir alle onkoste van hierdie studie asook die enige onkoste aangegaan deur die deelnemers.

9.5 Navorsingsvoorstel/protokol hierby aangeheg?

JA	✓
NEE	

9.6 Enige ander inligting wat vir die Komitee van waarde sal wees, moet hier verskaf word:

Datum:

Aansoeker se handtekening

22/09/2014

Deidre Daniels

Wie sal toesig hou oor die projek?

Naam: _____ **Program/Instelling/Departement:** _____

Datum: _____

Handtekening: _____

Direkteur/Hoof/Navorsingskoördineerder van Departement/Instelling waar die navorsing uitgevoer sal word:

Hiermee verklaar ek dat hierdie navorsingsvoorstel deur die relevante Departement/Fakulteit goedgekeur is en dat dit voldoen aan aanvaarbare wetenskaplike standaarde.

Naam: _____

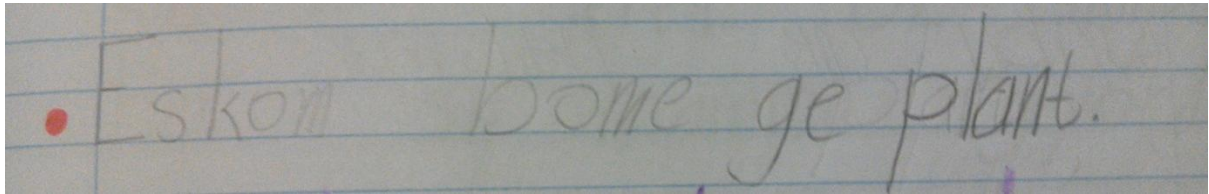
Datum: _____

Handtekening: _____

BYLAE G

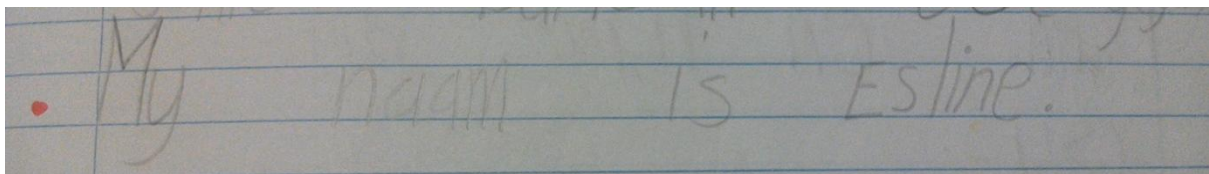
VOORBEELDE VAN KLASKAMERAKTIWITEITE

Addendum 1



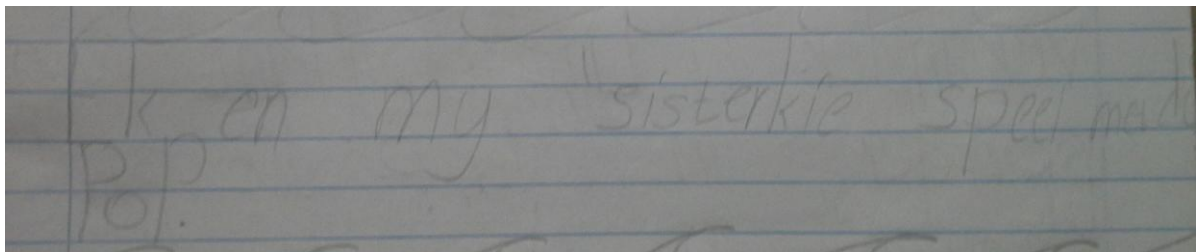
• Eskom boeme ge plant.

Addendum 2



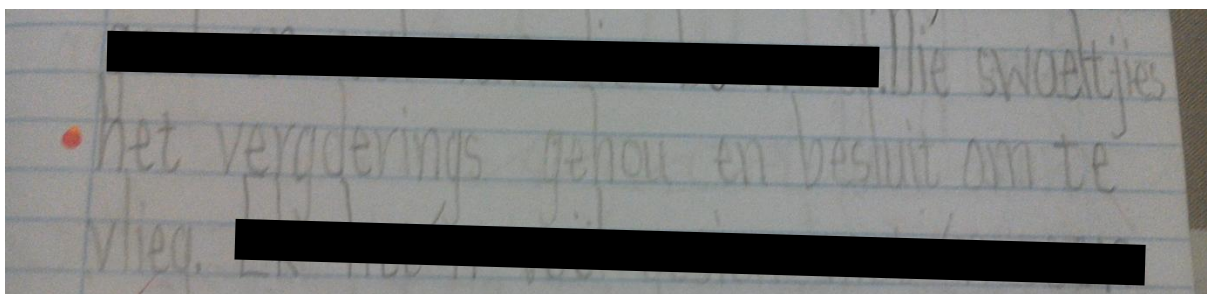
• My naam is Esline.

Addendum 3



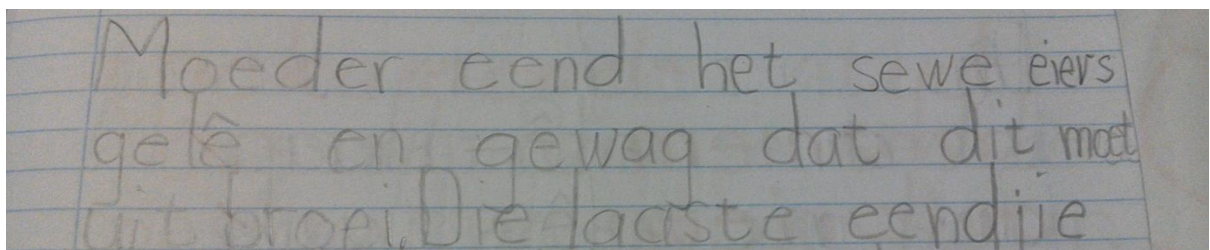
• En my 'sisterkie speel make

Addendum 4



• Die swaetjies
het vergaderings gehou en besluit om te
vlieg.

Addendum 5



Moeder eend het sewe eiers
gele en gewag dat dit moet
uit broei. Die laaste eendjie

Addendum 6

Erddwurms 24 Julie
 Die erddwurms het die grond
omgedol. Die grond het water
 en lug gekry en was vrug-
baar. Die erddwurms doen
 baie goed.

Addendum 7

vereniging. Hy het advertensie geplaas. Dit
 was oor 'n kat wat pragtig, watterig, springerig
 en klein was. Ek wies ek het daai kat

Addendum 8 A

Herfs 23 Julie
 Die blare het verkleur na
 rooi, bruin en groen. en val
 van die boom af. Die
 swaeltjies het vergaderings
 gehou en besluit om te vlieg.
 As dit Herfs is val die blare
 af van die boom af.

Addendum 8 B

Herfs 23 Julie
 Die blare het verkleur na
 rooi, bruin en groen. en val
 van die boom af. ✓ Die
 swaeltjies het vergaderings
 gehou en besluit om te vlieg. ✓
 As dit Herfs is val die blare
 af van die boom af. ✓

Addendum 9

Die nag was ljoepstil
 en die honde het nie gebel
 nie. ✓ Die maan was geel,
 die sterre het geblink en
 alles was perfek. ✓

Addendum 10 (Plakkaat)



Addendum 12

Oorsig van taalvaardighede vir onderrig in Huistaal Graad R - 3
SKRYF in Graad 2
<ul style="list-style-type: none"> • Dra idees en woorde by tot die skryf van 'n klasstorie by (gedeelde skryf) • Skryf 'n eenvoudige gedig • Skryf 'n ekspressiewe / gevoelvolle teks (bv. 'n verjaardagkaartjie of brief) • Skryf minstens twee paragrawe (tien sinne) oor persoonlike ervarings of gebeure (bv. 'n familiefees) • Beplan, skryf en 'publiseer' eie storie van minstens twee paragrawe vir ander om te lees • Gebruik informatiewe tekste (bv. resepte) vir skryf • Organiseer inligting in 'n diagram of tabel • Skryf en illustreer sinne (4 - 6 sinne) oor 'n onderwerp om 'n bydrae te maak tot die leesboekie • Gebruik die skryfproses (beplanning, skryf en redigering) • Gebruik korrekte puntuasie (punte, kommas, vraagtekens en uitroepetekens) • Spel bekende woorde korrek en poog om onbekende woorde korrek te spel deur kennis van klanke te gebruik • Gebruik teenwoordige, toekomstige en verlede tyd korrek • Gebruik voorsetsels, selfstandige naamwoorde, werkwoorde en voornaamwoorde korrek • Skep eie woordbank en 'n persoonlike woordeboek • Gebruik 'n woordeboek

Addendum 13



Addendum 14



Addendum 15

